

Tartu Ülikool
Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus

***Projekti „Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes”
raames 2008. aastal toimunud fookusgruppide analüüs***

Uurimuse tellija: Haridus- ja Teadusministeerium
Aruande koostaja: Katrin Kello, MA, Tartu Ülikool,
haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus

Tartu 2009

SISUKORD

1. Sissejuhatus	4
2. Uurimishuvi ja metoodika	5
2.1. Uurimishuvi	5
2.2. Metoodika	5
2.2.1. Fookusgrupid kui andmekogumismeetod	5
2.2.2. Analüüsimetod	6
2.2.3. Tulemuste esitamise viisid	8
2.3. Fookusgruppide ja aruteluseminari kavad	9
3. Osalejad ja vestluste laabumine	12
3.1. Õpetajate fookusgruppide ja aruteluseminari osalejad	12
3.2. Õpilaste fookusgruppide osalejad	13
3.3. Koolijuhtide fookusgrupi osalejad	14
3.4. Vestluste atmosfäär ja laabumine	14
4. Tulemused	15
4.1. Ülemineku üldised eesmärgid ja korraldus erinevate sihtrühmade perspektiivist	15
4.1.1. Tõlgenduslikku: „ülemineku“ ja „eestikeelse õppe“ tähendused	15
4.1.2. Eestikeelse õppe ja eesti keele oskuse kasulikud küljed	17
4.1.2.1. Sobiva õppeaine omadused	20
4.1.3. Vastuväited: kahtlused ülemineku vajalikkuses, kasulikkuses või võimalikkuses	22
4.1.4. Üldised probleemid seoses eestikeelsele aineõppele või gümnaasiumile üleminekuga	25
4.1.5. Ülemineku eeldused või võimalused selle paremaks korraldamiseks	27
4.2. Õpetajate vaatenurgad	29
4.2.1. Eestikeelseks õpetajaks saamine: ajendid ja motivaatorid	29
4.2.2. Pedagoogilised ja didaktilised probleemid	31
4.2.3. Täienduskoolitused, tugimaterjalid ja õppevara: kriitika ja ootused	32
4.2.4. Aineõppe tasandi positiivsed kogemused	36
4.2.5. Võimalikud stressorid	37
4.2.6. Koostöö kolleegidega	40
4.3. Õpilaste vaatenurgad	43
4.3.1. Eestikeelse õppimise algus – ootuste ja tegelikkuse mäletamine	43

4.3.2. Aineõppe tasandi probleemid ja lahendused	46
4.3.3. Milles seisnes eesti keele oskuse paranemine eestikeelse aineõppe kaudu?	50
4.3.4. Soovitused järgmiste aastakäikude õpilastele.....	51
4.4. Koolijuhtide vaatenurgad.....	54
4.4.1. Lähtepositsioon – seaduse ning ministeeriumi nõudmiste täitja.....	54
4.4.2. Kaadriprobleemid	57
4.4.3. Regionaalsed erinevused	59
4.4.4. Koolijuht koolis – kaitsja, vahendaja ja kõigega tegeleja.....	60
5. Viidatud kirjandus	63
6. Lisad	64
Lisa 1: õpetajate fookusgruppide (läbi viidud juunis 2008) kava ja materjalid	64
Lisa 2: õpilaste fookusgruppide (läbi viidud novembris-detsembris 2008) kava ja materjalid	67
Lisa 3: koolijuhtide fookusgrupi (läbi viidud novembris 2008) kava ja materjalid.....	70
Lisa 4: analüüsitulemuste aluseks olnud vestlusekatked – <i>vt eraldi dokumenti</i>	

1. Sissejuhatus

Käesolev analüüs kirjeldab 2008. aastal venekeelsete gümnaasiumite eestikeelsele õppele ülemineku teemal toimunud fookusgruppe, milles osalesid venekeelsete gümnaasiumide õpetajad (kolm fookusgruppi vastavalt Tallinnas, Narvas ja Tartus ning aruteluseminar Tallinnas), õpilased (eraldi poiste ja tütarlaste fookusgrupid Tallinnas, Narvas ja Tartus) ning Harjumaa ja Ida-Eesti koolidirektorid ja õppealajuhatajad (üks fookusgrupp Tartus). Analüüsi eesmärk on kirjeldada fookusgruppides kõneldut nõnda, et sel viisil kogutud materjali saaks kasutada projekti „Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes” uurimisküsimustele vastamiseks.

Nimetatud projekti näol on tegemist Haridus- ja Teadusministeeriumi poolt Tartu Ülikoolilt tellitud nelja-aastase uurimisprojektiga, mille ülesanne on uurida venekeelsete gümnaasiumite eestikeelsele õppele üleminekut kaasatud sihtrühmade (õpilased, õpetajad ja koolijuhid) hoiakute ja arusaamade perspektiivist, kasutades selleks nii kvalitatiivseid kui kvantitatiivseid sotsiaaluuringute meetodeid. Projekti esimesel, 2008. aastal kogusime empiirilist materjali ankeetküsitluste (venekeelsete koolide juhtkondade esindajad ja abituriendid) ning eespool mainitud sihtrühmadega peetud fookusgruppide abil. Lisaks sellele, et viimased võimaldavad kirjeldada asjaosaliste hulgas leiduvaid arusaamu, kogemusi, tõlgendus- ja argumenteerimisviise, pakuvad need uurimisrühmale ka materjali, mille abil valmistada ette venekeelsete gümnaasiumide õpilaste ja õpetajate küsitlemist 2009. aastal.

Käesoleva analüüsi autori kõrval on kõneks oleva fookusgrupiuuringu eri etappides osalenud projekti täitjad või konsultandid Hiie Asser (PhD), Valeria Jakobson (PhD) ja Anu Masso (PhD). Suur tänu ka Sandra Kamilovale fookusgruppides kõneldu tõlkimise eest.

2. Uurimishuvi ja metoodika

2.1. Uurimishuvi

Käesolev analüüs lähtub järgmistest üldistest uurimisküsimustest:

1. Kuidas sihtrühmad tõlgendavad ja hindavad riigi eesmäärke või otsuseid ja seniseid samme eestikeelsele õppele ülemineku osas?
2. Kuidas sihtrühmad seostavad eestikeelset aineõpet ja eesti keele valdamist ning vene emakeelega õpilaste tulevikuvajadusi?
3. Milliseid valikuvõimalusi nad endale ja venekeelsetele koolidele soovivad?
Milliseid alternatiivseid võimalusi (toetavaid tegureid) ülemineku eesmärkide saavutamiseks näevad?
4. Kuidas nad hindavad enda ja kooli(de) valmisolekut eestikeelseks aineõppeks, milliseid probleeme ja mõjutegureid välja toovad ning kuidas kirjeldavad oma toimetulekut?
Kuidas võrdlevad õppimist ja õpilaste õppe-edukust emakeeles ja eesti keeles õppimisel?
5. Kuidas nad kirjeldavad õpetajatele pakutud õppemetoodilist ja didaktilist tuge ja tunnis kasutatavaid meetodeid, milliseid probleeme sellega seoses näevad?
6. Milliseid kommunikatsiooniprobleeme, teabevajadusi ja arusaamatusi võib täheldada?

2.2. Metoodika

2.2.1. Fookusgrupid kui andmekogumismeetod

Fookusgruppide läbiviimine on andmekogumismeetod, mis võimaldab saada kätte erinevaid argumenteerimise ja olukordade tajumise viise – arusaamade ja seisukohtade ülesehitamise, seostamise ja põhjendamise mooduseid –, mis mingis ühiskonnarühmas leiduvad. Teisisõnu, fookusgrupid sobivad niisuguste uurimisküsimuste puhul – nagu käesolevas projektis –, mis keskenduvad just sotsiaalselt kujunenud tähendustele, ettekujutustele, tõlgendusviisidele (mitte aga individuaalsetele, sügavalt personaalsetele tõekspidamistele). Tänu osalejate omavahelisele stimulatsioonile – erinevate seisukohtade vastastikusele ning üksteise mõtteid edasiarendavale väljatoomisele, n-ö ajurünnakuefektile – toetab fookusgrupis toimuv arutelu muuhulgas ka selliste arusaamade ja argumentide kättesaamist, mida sihtrühmade liikmed ise ei pruugi olla (veel) enda ega teiste jaoks sõnastanud. Kuna taotluseks on osalejate diskussioon, mitte rida eraldivõetavaid vastuseid moderaatori küsimustele, on viimased vähemalt osaliselt mõeldud pigem diskussiooni toetamiseks kui otseste vastuste teadasaamiseks. Sageli kasutatakse fookusgruppides mitmesuguseid arutelu algatavaid materjale (näitvahendeid, lühiankeete); eneseväljenduse toetamiseks kasutatakse projektiivülesandeid (nt kollaaži tegemine). Seetõttu võimaldab fookusgrupimeetod saada mitmekesisemat ja süvitsiminevat tegelikkuse nägemise ja argumenteerimise viiside (seisukohtade ja nende eelduste) ilmsikstulekut kui näiteks

individuaalintervjuu. Fookusgrupimeetod võimaldab tuua esile võimalikult mitmekesiseid ning võimalusel uusi vaateid eestikeelsele aineõppele, ning saada kätte võimalikult palju erinevaid argumenteerimisviise, sealhulgas selliseid, mis osalejate endi poolt seni implitsiitseiks või sel moel sõnastamata jäänud; tuua välja osalejate huvisid ja muresid, mille esiletoomist muud formaadid (nt (pool)avalikud seisukohavõtted) ei toeta. (Fookusgrupi mõiste kohta vt lähemalt nt Laherand 2008: 219–224.)

Fookusgrupi osalejate väljaütlemisi (ja nende tähendust) mõjutavad nii eelnev vestlus, see konkreetne viis, kuidas moderator küsimuse esitab, kui ka üldisem vestluse 'instseneering': millises rollis olevana (nt õpetaja, vestluses osaleja) moderaatorit tajutakse, kuivõrd struktureeritud on vestlus jne. Fookusgrupitekstides leiduvat tulebki käsitada mitte niivõrd individuaalsete ideede ja seisukohtade kogumina kui pigem kõigi osalejate ühisloominguna konkreetsetes arutelusituatsioonis. Konkreetseid sõnavõtte ei saa sageli pidada ei sügavalt isiklikeks seisukohtadeks ega ammendavateks ja n-ö eraldivõetavateks seisukohaväljendusteks. Nagu väljendub Richard A. Krueger (1997: 33), võib osaleja mingil konkreetsetel vestluse hetkel püüda esitada eelkõneleja äärmuslikule seisukohale samavõrd äärmuslikku vastuväidet n-ö tasakaalu saavutamiseks, mitte aga oma isiklike mõtete väljendamiseks. Eelnevaga on seotud see, et võrreldes individuaalintervjuuga ütlevad fookusgrupiliikmed sagedamini samas küsimuses välja erinevaid, vahel ka (pealtnäha) vastuolulisi mõtteid; märkavad sama vestlusobjekti juures rohkem erinevaid tahke. Selliseid seisukohamuutusi võib pidada vestluse õnnestumise, st vaba ja loomuliku sujumise indikaatoreiks – ka tavaelus väljenduvad inimesed ju muutlikult ja situatsioonispetsiifiliselt (samas: 34).

Nagu igasuguste arusaama- ja hoiaku-uuringute puhul, tuleb ka käesoleva projekti raames peetud fookusgruppide puhul arvestada, et osalejad võivad olla andnud just konkreetsetel hetkel sobivana tunduvaid vastuseid. Ning on võimalik, et vahel tähendas see ühtlasi "õigeid", uuringu tellijale meeldivaid vastuseid. Kuid ka sellisel juhul kajastavad osalejate ütlused *olemasolevaid*, nende jaoks võimalikke ehk mõeldavaid arusaamisviise. Tagantjärele võibki öelda, et nii osalejate vahel tekkinud diskussioon kui ka moderaatori osutused sellele, et osalejad ei peaks piirduma oma isiklike mõtete väljendamisega, võimaldasid mitmekesiste seisukohtade avaldumist kõigis läbiviidud fookusgruppides.

2.2.2. Analüüsimeetod

Fookusgruppide üleskirjutuste¹ analüüsimisel olen ühelt poolt lähtunud uurimisküsimustest, teiselt poolt vestluse käigus ja moderaatori küsimustele vastamisel esile kerkinud teemadest ja

¹ Fookusgrupid videosalvestasime kõneldu mõistmise ja osalejate eristamise hõlbustamiseks ning kõneldud teksti palusime tõlkida ja üles kirjutada n-ö pindmise tähenduse tasandil, tõlkides vestluste selle põhikeelest – vene keelest – otse eesti keelde. Õpetajate arutelseminari helisalvestasime ning lasime üles kirjutada osaliselt. Kuna fookusgrupiteksid tuli tõlkida, tähendas see ühtlasi nende keelelist toimetamist. Aruande kirjutamise käigus olen olulisemad vestlusekatked originaalsalvestustest üle kuulanud.

märksõnadest, et olla võimalikult avatud ka uute ja eelnevalt mitteoodatud kategooriate suhtes. Niisugune kahesuunaline lähenemine – ühelt poolt uurimishuvi ja teiselt poolt empiirilises materjalis sisalduv – on aluseks ka tulemuste esitamise struktuurile.

Analüüsitulemuste – osalejate väljaütlemiste kirjelduse – veenvus, usaldatavus ja üldistatavus seisneb välja toodud arusaamade (ning sealhulgas vasturääkivate seisukohtade) detailsuses ja mitmekesisuses: uurija taotlus on esitada vaatluse all olevaid küsimusi puudutavad seisukohad sama kirevas ja laias spektris, nagu need leiduvad fookusgrupitekstides. Teiseks taotluseks oli analüüsi käigus arvestada osalejate väljaütlemiste tähenduste situatiivsust konkreetses kontekstis, kuid tuua samas välja erinevaid, oletatavasti tüüpilistena üldistatavaid väiteid, arusaamu ja arusaamade rakendamisviise (vrd Keller 2007: 98, vt ka Laherand 2008: 143–159 fenomenograafilise lähenemise kohta).

Analüüs algas üleskirjutuste tähelepanelikust lugemisest, mille käigus sõnastasin iga niisuguse sõnavõtu jaoks, mis näis puudutavat mõnda uurimisküsimust, üldistava väite vormis pealkirja. (Suur osa sõnavõtte paigutus sealjuures erinevate, mõned – nt juhul kui kõneleja osutas ise vastandlikele seisukohtadele – ka lausa vastandlike pealkirjade alla.) Seejärel käisin kirjeldatud viisil ümberstruktureeritud tekstid veel korduvalt üle, sõnastades väiteid ümber, eemaldades vähem olulisi tekstikohti, tükeldades tekstikohti vajadusel veelgi. Ühtlasi koondasin sarnaseid väiteid nende uute ülelugemiste käigus võimalusel üldisemate väidete alla. Niisuguse analüüsi – ülelugemiste, ümbertõstmiste ja koondamiste – käigus sündis nii käesoleva aruande üldine struktuur (tulemuste esitamise alapeatükid) kui ka eristusid osalejate väiteid ja seisukohad, mida aruande alapeatükkides käsitlen. Fookusgruppides kõneldu kirjelduste lugemisel tuleb seega uurija (ning uurimisküsimuste) struktureerivat ja tõlgendavat mõju arvestada kõigi aruande komponentide puhul, st ka „otseste“ (väiteloendite ja tabelitesse paigutatud vestlusekatketena esitatud) analüüsitulemuste osas. Ning muidugi ei 'ammenda' käesolevas esitatavad analüüsitulemused kasutatud empiirilist materjali, vaid kajastavad rõhuasetusi, mis minu kui analüüsija jaoks fookusgrupitekstide lugemisel uurimisküsimusi puudutavatena esile kerkisid. Käesolevast välja jäänud teemasid on võimalik käsitleda edaspidi lisa-analüüsides käigus või kasutada muude uurimismeetoditega saadud andmete tõlgendamisel.

Kuna tegemist on kvalitatiivset laadi andmetega, tuleb analüüsitulemuste tõlgendamisel silmas pidada, et uurimismaterjal ei luba öelda, kuivõrd levinud on üks või teine arusaam vastava sihtrühma hulgas – ühe või teise arusaama rühmaspetsiifilisuse hindamine eeldaks suuremat tekstikogumit või suisa kvantitatiivset uurimisviisi. Kvaliteedikriteeriumiks on erinevate aspektide ja vaatenurkade väljatoomine, mitte väitele vastavate sõnavõttude esinemise sagedus konkreetses tekstikogumis: oluline on ka ühel korral esinenud väide, juhul kui see esindab teistsugust või huvitavat vaatenurka. Nii on erinevate piirkondade õpilaste, õpetajate ja koolijuhtide rühmades kõneldu võrdlus ja eristamine tihtipeale tinglik ning viited ühe või teise sihtrühma seisukohale osutavad sageli pigem vastava väite empiirilisele allikale kui

rühmaspetsiifilisele seisukohale. (Viimast ka põhjusel, et fookusgruppide kavad – osalejatele esitatud ning nende poolt diskuteeritud küsimused – olid sihtrühmiti erinevad: fookusgruppide kavade kohta vt lähemalt alapeatükis 2.3.) Seal, kus on põhjust vaate- ja kõnelemisviiside rühmaspetsiifilisust oletada, võrdlen neid erinevate sihtrühmade ning keelekümbelusklasside ja tavalisemas mahus eestikeelset õpet kogenud õpilaste kaupa siiski.

2.2.3. Tulemuste esitamise viisid

Olenevalt sellest, mil määral oli üks või teine teema erinevates fookusgruppides vaatluse all, kasutan kaht kvalitatiivsete andmete analüüsitulemuste esitamise võimalust: (1) osalejate sõnavõtude põhjal sõnastatud (üldistatud) väiteloendid, mille puhul väidete aluseks olnud vestlusekatked on väide-väitelt esitatud aruande lisas; (2) n-ö traditsiooniline intervjuuaruande stiil, kus osalejatelt pärit tsitaadid on põimitud otse uurijateksti, st uurijapoolse tulemuste kirjelduse sisse.

Esimesena nimetatud tulemuste esitamise moodust olen kasutanud esituse nendes osades, mis keskenduvad teemadele, mis tulid kõneks korduvalt ja eri fookusgruppides – eestikeelse aineõppe poolt- ja vastuväited, õpetajate ja õpilaste tüüpilised kogemused ja probleemid. Esiteks eeldan, et üldistavate loendite kaudu saab lugeja sellistest väidetest või probleemiaspektidest parema ülevaate – iga väite või aspekti juurde tsitaadi lisamine koormanuks teksti liigselt. Teiseks ei oleks põhiteksti sisse pikitud tsitaadid aidanud kaasa ka väiteloendi veenvusele, sest sageli kõneks võetud probleemide puhul ei oleks kõik vestlusekatked, millel üks või teine loend põhineb, põhiteksti sisse niikuinii ära mahtunud. Otstarbekam oli korrata neid ülevaatlikke väite- või probleemiloendeid *koos* nende aluseks olnud vestlusekatketega tabelitena lisas (lisa 4). Viimane on vajalik nii uurijaväidete veenvuse suurendamiseks ja usaldusväärsuse kinnitamiseks kui ka analüüsija enesekontrolliks, ent samuti saab huvitatud lugeja lisas leiduva abil kõneldust detailsema ülevaate.

Teisena nimetatud stiil oli seevastu kohane nendes tulemuste esituse osades, mis esitavad üheainsa fookusgrupi tulemusi (nt koolijuhtide grupp, st tervenisti ptk 4.4) ja/või kus analüüsin mõnda niisugust probleemi, mis enamikus fookusgruppides ei olnud otseselt kõne all, vaid leidis mainimist pigem möödaminnes, st mille puhul uurija tõlgendav roll ning seega osalejate endi sõnade tsiteerimise tähtsus on suurem (nt „ülemineku“ ja „eestikeelse õppe“ tähendusi käsitlev alapeatükk 4.1.1). Sellistes tulemuste esituse osades on suurem tähtsus otse põhiteksti sees esitatavatel vestlusekatketel, mis pole mõeldud mitte pelgalt uurijateksti illustratsiooniks, vaid ka uurijateksti täiendajaiks.

Mõnel juhul esinevad need kaks tulemuste esitamise viisi sama alapeatüki raames koos – sagedamini esindatud väited või aspektid, mis puudutavad peatüki põhiküsimusi, on esitatud

loendina, muud asjakohased uurijatähelepanekud (nt uurija lisatähelepanekud) aga osalejatsitaatidega põimitult.

Tsitaadi allikana viitan fookusgrupile, mille üleskirjutusest on vestlusekatke pärit. Kuna fookusgruppides öeldut käsitan vastava situatsiooni *resp.* terve rühma loominguna (vt eespool), ei ole tsitaadid esitatud osalejaspetsiifiliselt: iga tsitaadi sees on eristatud vastava tsitaadi raames esimene, teine jne sõnavõtja ning moderaator (M); transkribeeritud aruteluseminari puhul ka „uurija“. (St osalejate numeratsioon ei ole läbi tsitaatide püsiv, vaid on mõeldud osutama kõnelejate mitmekesisusele *konkreetses tsitaadi raames* – osalejate numbrid algavad “1”-st iga väljavõtte sees. Erandiks on peatükk 4.4, mille tsitaadid pärinevad kõik ühest ja samast fookusgrupist.)

Sellele, millisest õppeainest on ühes või teises konkreetses tsitaadis jutt või millisest piirkonnast pärit koolijuht parajasti kõneleb, osutan (muuhulgas konfidentsiaalsuse kaalutlustel) neil juhtudel, kui see on sisuliselt tähenduslik. Õpilaste fookusgruppide puhul osutan sisulise vajaduse korral eraldi sellele, kas seisukoht pärineb hilises keelekümbeluses osalenud õpilaselt või mitte. Konkreetsele koolile osutan vaid mõnel erandlikul positiivse eeskujuga seotud juhul.

Pikemate tsitaatide puhul olen neis alla jooninud need osad, mis kõige enam põhjendavad tsitaadi antud kohas kasutamist. Pikem tsiteerimine (mitte üksnes allajoonistud osa esitamine) on oluline põhjusel, et selgemini näidata vestluse käigus esitatud väidete konteksti. (Nagu öeldud, tuleb fookusgruppides välja öeldut pidada mitte niivõrd individuaalsete ideede ja seisukohtade kogumina kui pigem kõigi osalejate ühisloominguks konkreetsel aruteluhetkel. Pikem tsiteerimine võimaldab kohati kaasata ka teiste osalejate nõustumist või vastuväiteid konkreetses kohas huvi pakkuvale väitele.)

Fookusgruppide, millest on eemaldatud osalejate tuvastamist võimaldavad detailid, võib vajaduse korral küsida aadressilt kkello@ut.ee.

2.3. Fookusgruppide ja aruteluseminari kavad

Nagu öeldud, on üheks põhjuseks, mille pärast on õpilaste, õpetajate ja koolijuhtide rühmades kõneldu võrdlus käesolevas tinglik, see, et fookusgruppide kavad – osalejatele esitatud ning nende poolt diskuteeritud küsimused – olid sihtrühmiti erinevad. Viimane oli samas möödapääsmatu põhjusel, et erinevad sihtrühmad ongi eestikeelse aineõppega seotud erineval moel, näevad ja kogevad seda erinevatelt positsioonidelt, seega polnud mõtet esitada neile samu küsimusi. Üldise ja võrdleva ülevaate fookusgruppide kavadest annab tabel 1. Täisversioonis kavad esitatud käesoleva aruande lisadena 1–3.

Tabel 1: õpetajate, õpilaste ja koolijuhtide fookusgruppide üldine struktuur (põhiteemad)

Õpetajad (3)	Õpilased (6)	Koolijuhid (1)
<p>Sissejuhatus</p> <p><i>Uuringu ja antud fookusgrupi eesmärgid; fookusgrupi olemus ja reeglid (sh konfidentsiaalsus)</i></p>		
Soojendus 1 – enesetutvustus		Soojendus ~ märksõnade kirjutamine: <i>2-3 üleminekuga seoses pähe tulevat märksõna</i> → arutelu
Soojendus 2 ~ märksõnade kirjutamine: <i>2-3 üleminekuga seoses pähe tulevat märksõna</i> → arutelu	Soojendus 2 ~ märksõnade kirjutamine: <i>2-3 eestikeelse aineõppe positiivset / meeldivat ja negatiivset / ebameeldivat aspekti</i> → arutelu	
Teema 1: eestikeelseks õpetajaks saamine Teema 2: valmisolek ja valmistumine eestikeelseks õpetamiseks	Kuidas osalejade mäletavad eestikeelse aineõppe algust (ootusi vs. tegelikkust)?	Käsilehel esitatud kevadise küsitluse mõningate tulemuste arutelu
Metoodiliste lahenduste tundmine ja kasutamine / eesti keeles õpetamise praktiline kogemus / ettekujutus sellest, mismoodi hakkab eesti keeles õpetamine reaalselt <i>välja nägema</i> <i>Erinevate (metoodiliste jm) lahendustega lehekeste rühmitamine</i>	Hinnangud käsilehel esitatud väidetele eestikeelse aineõppe kohta	Skeemi "Koolijuht ning teised üleminekuga seotud asutused ja subjektid ülemineku protsessis, nende seosed – ideaal ja reaalsus" valmistamine ja esitlemine (rühmatöö)
Väljajuhatav plokk: infokanalid ja soovitused kolleegidele	Kokkuvõte ja lõpuküsimus: <i>mida soovitaksite kokkuvõttes nendele õpilastele, kes hakkavad eesti keelt õppima nüüd üha enam?</i>	

Õpetajate ja õpilaste fookusgruppide kavad olid struktureeritumad kui koolijuhtide omad, st moderaatori kui küsimuste esitaja roll oli neis suurem. Kõigis rühmades oli moderaatori ülesandeks aga hoolitseda selle eest, et kõik osalejad saaksid sõna, ning et käsitlemist leiaksid võimalikult mitmekesised seisukohad.

Kõik fookusgrupid viidi läbi vene keeles, st enamiku osalejate emakeeles. Et õpetajate fookusgruppide osalejate hulka kuulusid ka mõned eesti emakeelega õpetajad (eriti Tartus), kes osaliselt kasutasidki vestluse käigus eesti keelt. Fookusgruppide moderaatori (Valeria Jakobson) emakeeleks on vene keel, kuid eesti keeles sõnavõtjatele vastas ta kohati ka eesti keeles. Õpetajate fookusgruppides ning Tartu noormeeste fookusgrupis juures viibis ja paiguti osales ka

eesti emakeelega assistent, kes võttis sõna pigem eesti keeles; koolijuhtide fookusgruppi juhtis kaks moderaatorit – eesti- ja venekeelne.

Lisaks õpetajate fookusgruppidele, mis toimusid 2008. a juunis, kutsusime oktoobris kokku aruteluseminari, mille eesmärgid olid tutvustada osalejatele uurimisprojekti käigus juba ilmnenud, kontrollida õpetajate fookusgruppide esialgseid analüüsitulemusi ning süvendada üleskerkinud probleemide mõistmist. Aruteluseminar koosnes sissejuhatavast arutelust 1990ndate teisel poolel Vassiltšenko jt uuringus (1998) ning meie FGdes ilmnenud probleemivaldkondade põhjal. Järgnes õpetajate eneserefleksioon individuaalsete kollaažide ja ühise plakati valmistamise abil. Seminari lõpetas arutelu õpetajatevahelise võrgustiku ja paremate probleemitõstatamise ja kaasarääkimise võimaluste loomise võimaluste üle. Töökeelteks olid eesti ja vene keel läbisegi, kaldudes kohati isegi eesti keele domineerimise poole.

3. Osalejad ja vestluste laabumine

3.1. Õpetajate fookusgruppide ja aruteluseminari osalejad

Viisime läbi kolm fookusgruppi vastavalt venekeelsete gümnaasiumite jaotumisele piirkonniti: Tallinnas (kuus õpetajat seitsmest² Tallinna gümnaasiumist), Narvas (seitse õpetajat neljast Narva gümnaasiumist) ning Tartus (13³ õpetajat neljast Lõuna-Eesti gümnaasiumist).

Osalejate värbamiseks pöördus moderaator otse koolide poole, lähtudes eelnevalt kogutud infost selle kohta, mil määral vastavates koolides on eestikeelset õpetust juba läbi viidud. Tallinna puhul kasutasime ka Tallinna Haridusameti käsutuses olevat teavet eesti keeles aineõpetust andvate õpetajate kohta. Et uurimisprojekti kava kohaselt pakkusid huvi just motiveeritud õpetajad, st keskendumine ülemineku problemaatikaga isiklikult kokkupuutunud kogemustele ja seisukohtadele, palusime osalema kas venekeelsetes gümnaasiumides juba eesti keeles õpetavad või siis selleks valmistuvaid õpetajaid, kelle emakeel oleks vene keel. Osalejate värbamisel olid määratletud ka eelistatavad õppeained – eelistasime pigem järgnevatel aastatel eestikeelsele õpetusele üleviidavaid aineid ning aineid, mida praeguse seisuga õpetajakse eesti keeles suhteliselt vähem. (See tähendab, et kui oli valida, siis eelistasime õpetajaid, kes õpetavad või valmistuvad õpetama eesti keeles mõnda muud ainet kui eesti kirjandus, muusika või kehaline kasvatus. Eraldi rõhutas värbaja, et sihtrühma ei kuulu õpetajaid, kes õpetavad koolis üksnes eesti keelt.) Kirjeldatud valimistrateegia tulemusena olid erinevad õppeained kohale tulnud õpetajate kaudu esindatud tabelis 2 (kokku on arvestatud vastavat ainet juba õpetavad ning alles õpetamiseks valmistuvad osalejad).

Tabel 2: fookusgruppides osalenud õpetajate õpetatavad ained

	Aine esindatus osalejati ⁴
Eesti kirjandus	6
Muusika	6
Ühiskonnaõpetus	5
Ajalugu	4
Kehaline kasvatus	3
Kunst	2
Geograafia	2
Bioloogia	1
Keemia	1
Matemaatika-informaatika	1

Nagu nähtub, on eesti kirjanduse ja muusika õpetajaid koolidel hoolimata meie värbamisstrateegiast olnud siiski tunduvalt enam 'käepärast'. Mõned osalejad õpetasid kaht ainet:

² Üks õpetab kahes koolis.

³ Neist üks osaleja lahkus varakult.

⁴ Juhul kui üks osaleja esindas mitut ainet, on need käesolevas tabelis loendatud eraldi. (St kuigi osalejaid oli kokku 26, on selles tabelis loetletud 31 'esindamisjuhtumit'.)

- ajalugu + ühiskonnaõpetus (2 osalejat)
- muusika + kunst
- keemia + geograafia

Mitmed osalejad õpetasid või olid õpetanud lisaks nimetatud õppeainele ka eesti keelt, olgu siis koolis või väljaspool seda (nt täiskasvanute keeleõpe).

Piirkonniti / fookusgrupiti näib ainete mitmekesisus kajastavat vastava piirkonna n-ö võimalusi:

- Tallinnas 5 erinevat ainet (muusika, kunst, ajalugu, ühiskonnaõpetus, kehaline kasvatus)
- Narvas 3 erinevat ainet (eesti kirjandus, ühiskonnaõpetus, geograafia)
- Lõuna-Eestis 9 erinevat ainet

31.10 seminaril osales kuus õpetajat Pärnust, Tartust ja Tallinnast, kolm uurijat ja HTM rahvusvähemuste hariduse osakonna esindaja.

3.2. Õpilaste fookusgruppide osalejad

Õpilaste fookusgrupid viisime läbi kolmes Eesti piirkonnas, poisid ja tüdrukud eraldi, st kokku 6 gruppi. Osalema palusime 10. või 11. klassi õpilasi, kel oli gümnaasiumis eestikeelse aineõppe kogemus. Võimalusel sh nii sellised õpilased, kes on põhikooli ajal jõudnud osaleda keelekümbluses (või siis vähemasti mingis muus osaliselt eestikeelse aineõppe variandis), kui ka sellised õpilased, kelle esimene eestikeelse aineõppe kogemus pärinebki gümnaasiumist. Õpilaste värbamiseks võttis fookusgruppide moderaator ühendust 2 Tartu, 4 Tallinna ja 4 Narva venekeelse gümnaasiumi õppealajuhataja (7) või huvijuhiga (3), olenevalt sellega, kes selles koolis tegeleb antud küsimusega. Palusime, et igast koolist tuleks 2-3 poissi ja samapalju tüdrukuid. Värbaja rõhutas osalemise vabatahtlikkust ning palus õppealajuhatajal või huvijuhil pöörduda võimalikult erinevate õpilaste poole, st vältida seda, et osalema tuleksid üksnes tublimad õpilased. Ei saa siiski välistada, et koolides pöörduti pigem aktiivsemate või vähemalt eneseväljendussuutlikumate õpilaste poole – vaevalt on juhus, et mitmes fookusgrupis hindas enamik osalejaid oma eesti keele oskust klassikaaslaste keskmisest paremaks ning vaid erandina anti endale võrreldes kaaslastega hinnang „keskmine või siis võib-olla natuke alla selle“ (Tallinna noormeeste rühm). Samuti ei tajunud mõned õpilased fookusgrupis osalemist (päris) vabatahtlikuna.

Täpsema ülevaate õpilaste fookusgruppides osalenute hulgast linnati ja grupiti annab tabel 3.

Tabel 3: õpilaste fookusgruppides osalenud linnati ja sooti

Linn	Noormehed		Tütarlapsed	
	Osalejate arv	Esindatud koole	Osalejate arv	Esindatud koole
Tartu	6 ⁵	2	9	2
Tallinn	6	3	8	3
Narva	9	4	10 ⁶	4

3.3. Koolijuhtide fookusgrupi osalejad

Koolijuhtide fookusgrupi moodustas parajasti Tartus koolitusel viibinud, üksteist hästi tundvate Põhja- ja Ida-Eesti koolijuhtide ja õppealajuhatajate rühm. Osalejatest (11 inimest, kellest üks lahkus ning teine saabus ürituse keskel) piirkonniti annab ülevaate tabel 4.

Tabel 4: koolijuhtide fookusgrupi osalejad ametikohati ja päritolupiirkonniti

Piirkond	Direktoreid	Õppealajuhatajaid	Muid
Tallinn jm Harjumaa	1	3	2
Ida-Eesti (Narva, Kohtla-Järve)	3	1	1

3.4. Vestluste atmosfäär ja laabumine

Õpilaste ning õpetajate ja koolijuhtide fookusgruppitulemusi võrreldes tuleb pidada meeles neis osalejate põhimõttelisi perspektiivierinevusi – õpilased ning pedagoogid näevad toimuvat erinevatest suundadest. Kõrvutades õpilaste ja õpetajate fookusgruppe võibki öelda, et sellal kui kõigis õpilaste fookusgruppides olid esindatud nii positiivne, negatiivne kui ka neutraalne meelestatus eestikeelse aineõppe suhtes, siis pigem reaalsele õpetamisprobleemidele orienteeritud õpetajad kaldusid tooma välja pigem probleeme, st nende vestlustest jäi kõlama murelikum toon. (Ka näiteks *õpilaste* motivatsioonist kõneldes jäi eriti Tallinna õpetajate jutus seega pigem kõlama õpilaste motivatsiooni vähesus või täpsemalt öeldes probleemid nende õpilastega, kes eestikeelset aineõpet ei soovi.) Siiski võib öelda, et õpetajate vestluste atmosfäär erines Tallinna ja Narva *versus* Lõuna-Eesti õpetajate fookusgrupis. Kahes esimeses võib osalejate positsioneerumist kirjeldada kui olukorraga leppinut, resigneerunut, murelikku: tulgu mis tuleb. Lõuna-Eesti õpetajad esinesid märksa teadlikumalt ja enesekindlamalt. Nad väljendasid küll samuti kriitilisi seisukohti ja muresid, kuid tuntavalt optimistlikumalt, enda ja oma õpilaste toimetulemist usaldavamalt aluselt. Mõistetavaks ja ootuspäraseks võib pidada ka seda, et koolijuhtide sõnavõttudes leidub kriitiliste ja murelike kõrval pisut enam optimistlikke ja eneseusaldust väljendavaid avaldusi kui õpetajate gruppides.

⁵ Neist kaks osalejat lahkus vestluse keskpaiku.

⁶ Neist üks osaleja lahkus vestluse keskpaiku.

4. Tulemused

Käesolev peatükk kirjeldab kümnes fookusgrupis ning õpetajate aruteluseminaril kõneldut. Esmalt (peatükis 4.1) käsitlen kõrvuti kõigi uuritud sihtrühmade perspektiivist üldisemaid suhtumisi eestikeelsele aineõppele üleminekusse – selle eesmärkidesse ja korraldusse. Seejärel vaatlen eestikeelse õppe eelduste, kavandamise ja läbiviimisega seotud küsimusi spetsiifilisemalt õpetajate (ptk 4.2), õpilaste (ptk 4.3) ning koolijuhtide (ptk 4.4) perspektiivist.

Reeglina ei korda ma peatükkides 4.2–4.4. seda, millest oli juttu esimeses, üldisemaid aspekte käsitlevas peatükis 4.1. Näiteks õpilaste positiivseid kogemusi ja ootusi ning muresid ja kartusi seoses üleminekuga käsitlen koos õpetajate ja koolijuhtide vastavate arusaamadega peatükis 4.1; õpilastele pühendatud peatükis 4.3 vaatlen aga juba õpilaste vaatenurga-spetsiifilisemaid ning peamisel õpilaste fookusgrupis kõneks tulnud teemasid.

4.1. Ülemineku üldised eesmärgid ja korraldus erinevate sihtrühmade perspektiivist

4.1.1. Tõlgenduslikku: „ülemineku“ ja „eestikeelse õppe“ tähendused

Fookusgruppide tekstides ei saa üheselt eristada venekeelsete gümnaasiumite eestikeelsele õppele üleminekut käsitlevaid väiteid üksikute õppeainete eestikeelset õppimist puudutavatest ütlustest. Seda esiteks põhjusel, et nii „ülemineku“ kui ka „eestikeelne aineõpe“ on mitmetähenduslikud. „Üleminekust“ kõneldi nii ühe aine eestikeelsele õppele üleviimise kui ka kavandatava 60-protsendilise ülemineku tähenduses; „eestikeelne (aine)õpe“ võis aga tähendada nii üht või mitut eestikeelset õppeainet (või koguni üksikut eestikeelset õppeteemat) kui ka teostunud ülemineku tulemust 60 protsendi ulatuses eestikeelseid õppeaineid pakkuva gümnaasiumiõppe mõttes. Teiseks on seda, mida kõneleja parajasti silmas peab, mõnikord raske või võimatu kindlaks määrata tulenevalt vestluse olemusest: mida üldisem on arutelu teema, seda kergemini kipub kõneobjekt vestluse käigus muutuma – näiteks eestikeelselt aineõppelt eesti keele oskusele või gümnaasiumis toimuvalt õppelt põhikoolis toimuva. Vahel on ilmne, et ka osalejad ise võisid kõneobjekti erinevalt mõista. Näide (järgnevas vestlusekatkes tähistab lõiguvahetus konkreetse kõneobjekti muutumist):

1: **6. või 7. klassis** meil tehti **mingi aine** eestikeelseks /../. Alguses meil olid kõik selle suhtes väga negatiivselt meelestatud, kuid hiljem saadi aru, et see teeb meile tegelikult head. /../

→ M: Aga kui me siia kogunesime, siis Te alguses pakkusite välja, et teeks hääletuse selle kohta, kes on **ülemineku** vastu.

→ 1: Ma olen sellise **ülemineku** vastu, mis toimub **vanemates klassides**. /../ Ma saan aru kui 1. klassist on kohe mingid ained eesti keeles – see on alati kergem. Siin aga on inimene alati vene keeles õppinud ja nüüd ta peab äkki eesti keeles õppima hakkama. Järsud üleminekud mõjuvad alati õppimisele halvasti /../

→ 2: **6. klassis** pidid meil **teatud ained** eesti keelele üle minema ja sellepärast ma otsustasingi peale 5. klassi ... kooli üle minna, kuna ma arvasin, et mul on siin endal lihtsam õppida. M: Kas Teil oli siis hirm **ülemineku** ees kui Te vahetasite lausa kooli? 2: Jah, ma arvasin, et ma ei saa oma eesti keele teadmistega hakkama ja et mu hinded langevad. Mul oli hirm, et ma ei saa hakkama.

→ Ma toetan samuti 1-e arvamust, et eesti keelt tuleks hakata intensiivselt õppima juba 1. klassist, sest siis on seda kergem omandada. Mitte nii nagu praegu, kui me ei tea eesti keelt eriti hästi. Mina muidu valdan keelt rääkimise tasemel, kuid nüüd meil hakkavad tulema erinevad terminid keemias, füüsikas... Need ained on niigi vene keeles rasked, eesti keeles siis järelikult aga veel raskemad. (Tartu poiste rühm)

Toodud vestlusekatkes eristuvad järgmised kõneobjektid:

- eestikeelsele õppele üleminek põhikooli jooksul
- „üleminek“ täpsustamata tähenduses
- eestikeelse aineõppe algus gümnaasiumis *versus* 1. klassist algav eestikeelne aineõpe
- üleminek põhikooli jooksul
- intensiivne eesti keele õpe (sh eestikeelne aineõpe?) alates 1. klassist

Samast vestlusekatkest nähtub ka „eestikeelse aineõppe“ ja „eesti keele õppimise“ samastumine vestluse käigus (vrd allajoonitud lauseid).

Paljud õpilased, aga ka täiskasvanud, käsitlesidki eestikeelset aineõpet otsesõnu eesti keele (süva)õppe võimalusena (vt allpool alapeatükke 4.2.1.2 ja 4.3.3 ning lisa 4 tabelleid 5B ja 19B).

Näiteks:

Minul ei olnud ootusi – kui on vaja veel ühte eesti keelt, siis on vaja. Ma eriti ei oodanud seda, samas ei olnud ka nii, et ma oleks väga selle vastu. M: Te aktsepteerite seda kui veel ühte eesti keelt? 1: Jah, kui veel ühte ainet eesti keele õppimiseks. (Tln tütarlaste rühm)

M: kas keegi teist oleks tahtnud eesti keeles vähem õppida? Et just neid eestikeelseid aineid oleks vähem? 1: Mina. Mina tahaksin õppida eesti keeles vähem, kuna ma tean, et mul ei lähe seda elus vaja. Ma ei tahaks üldse eesti keelt õppida. (Narva tütarlaste rühm)

Vanemad on huvitatud eesti keele süvaõppest. Kuid muidugi tuleks siinkohal nõustuda sellega, et enamus vanemaid siiski tahab, et sellised ained nagu matemaatika, füüsika ja keemia toimuksid emakeeles. Tihti peale on neil niigi ka emakeele puhul nende ainetega raskusi. (koolijuhtide rühm)

Ning eriti just „ülemineku“ või „eestikeelse õppe“ *positiivsetele* külgedele osutavaid väiteid esitati fookusgruppides kas *mõne(de) eestikeelse(te) õppeaine(te)* või *eesti keele oskuse*, mitte aga venekeelsete gümnaasiumide 60-protsendiliselt eestikeelsele õppele üleviimise heade külgede kohta (vt allpool p 4.1.2 ja lisa 4 tabelit 5B). (Tõsi, otsesõnalist palvet viimast kõneks võtta fookusgruppide kavad ei sisaldanudki, näiteks õpilastel paluti tuua välja *eestikeelse aineõppe* positiivseid aspekte.) Küsitava erandina saan osutada vaid kahele järgmisele, siiski samuti mitmetimõistetavaks jääva „üleminekuga“ ütlusele:

vaatamata kõikidele puudustele ja raskustele tuleb arvestada sellega, et õpilastel, kes tahavad omandada kõrghariduse Eestis, tuleb ülikoolis eesti keeles õppida ning praegune üleminek eestikeelsele õppele saab ülikoolis tekkivaid raskusi vähendada. (Narva õpetajate rühm)

1: Kuidas te arvate, kas see üleminek eestikeelsele õppele on üldse seotud kuidagimoodi lojaalsusega Eesti riigi suhtes või need kaks asja ei mõjuta üksteist üldse? /../ 2: See on adapteerumise küsimus. 1: Meie lapsed küll hakkavad eesti keelt valdama, kuid võib-olla kasvavad nendest välja kodanikud, kes vihkavad oma riiki, kuna neid on pidevalt sunnitud midagi tegema. /../ 3: See kõik peaks ikka aitama eesti ühiskonda integreeruda, kuna meie lapsed hakkavad eesti keelt valdama. (koolijuhtide rühm)

Seetõttu käsitleb järgnev, positiivsetele väidetele pühendatud alapeatükk just eestikeelset aineõpet ja/või eesti keele oskust. Kõigepealt annan alapeatükis 4.1.2 ülevaate väidetest, mis esitati fookusgruppides eesti keeles õppimise ja/või eesti keele valdamise toetuseks; seejärel

kirjeldan punktis 4.1.2.1 õppeaine eestikeelseks õppimiseks sobivuse tunnuseid, mis fookusgruppide tekstides sisalduvad.

4.1.2. Eestikeelse õppe ja eesti keele oskuse kasulikud küljed

Osalejate väited, mis väljendavad eestikeelse aineõppega seotud positiivseid momente, on skemaatiliselt koondatavad järgmiselt (käesoleva alapeatüki ja järgneva skeemi aluseks olnud vestlusekatkeid vt lisa 4 tabelis 5B; alljärgneva loendi numbrid on mõeldud vastavate lahtrite leidmise hõlbustamiseks):

- (1) eestikeelsed õppeained on eesti keele oskuse parandamise / eesti keele praktiseerimise / sõnavara laiendamise / suhtlemisoskuste või -võimaluste parandamise võimalus
 - (1.1) *üldisena esitatud väide*: individuaalse konkurentsivõime tõus / integreerumine eesti ühiskonda, enda tundmine Eesti ühiskonna täisväärtusliku liikmena
 - (1.2) kõrgemad riigikeele-eksami tulemused
 - (1.3) paremad edasiõppimisvõimalused Eestis (parem võimalus eestikeelses ülikoolis hakkama saada)
 - (1.4) parema töökoha võimalused Eestis
 - (1.5.) suutlikkus olla kasulik riigile
 - (1.6) eesti keele omandamine aitab tulevikus kaasa teiste keelte (nt soome keel) omandamisele
 - ← (1.7) iga uue keele omandamine on kasulik / arendav
 - ← (1.8) Eestis elades peaks oskama eesti keelt (põhimõtteliselt / austusest Eesti (kultuuri) vastu)
- (2) eestikeelne õppeaine toetab eesti kultuuri ja/või Eesti ajaloo paremat mõistmist *resp.* lähemat kokkupuudet nendega

Enamik fookusgruppides esitatud vastavasisulisi väiteid kuulub rühmadesse (1) kuni (1.4). Teisisõnu – fookusgruppide osalejad esitasid eestikeelse aineõppe toetuseks eeskätt õpilase kui indiviidi tasandi väiteid, millest enamiku ühisnimetajaks oli paranev eesti keele oskus: tänu eesti keele oskusele paranevad vene emakeelega õpilase suutlikkus suhelda eestlastega, võimalused omandada Eestis kõrgharidust ja/või leida tööd (konkurentsivõime). Nagu eelmises alapeatükis osutatud, samastatigi eestikeelne aineõpe vahel keeleõppega.

Kõigi sihtrühmade fookusgruppides osutati seosele õpilase Eestisse jäämise või Eestist lahkumise kavatsuse ning eesti keele tähtsuse või eestikeelseks aineõppeks motiveerituse vahel, kusjuures eriti selgelt tõid selle seose välja just õpilased ise: eesti keelt hästi omandama ja sealhulgas eestikeelses aineõppes osalema on motiveeritud eeskätt need õpilased, kes juba kooli ajal kavatsevad oma elu edaspidi Eestiga siduda (vt tabelit 5B). Näiteks:

[Eestikeelse aineõppe positiivsed aspektid on] „Vaba suhtlemine eestlastega“, samuti ka „edaspidised õpingud“ – kuna ma ei plaani siit kusagile ära sõita. (Tartu poiste rühm)

Minu jaoks ei ole see [eesti keele oskus] eriti oluline, kuid muidu siin elava inimese jaoks peaks see oluline olema. /../ Sest ma plaanin siit ära sõita. (Narva poiste rühm)

Kui sa jääd siia riiki, siis on see keel [eesti keel] muidugi oluline. Kui sa plaanid aga kohe peale gümnaasiumi kuhugi teisse riiki ära sõita, siis on sul vaja eesti keelt ainult hinde jaoks. (Tln tütarlaste rühm)

M: Kelle jaoks ei ole eesti keele oskus eriti oluline? /../ 1: Kuna ma ei plaani Eestisse jääda /../. (Tln poiste rühm)

Siiski märkisid mõned õpilased, et isegi kui õpilane Eestist lahkub, võib ta siia tagasi tulla:

Isegi kui meie tahame välismaal elada, siis siia jäävad ju meie sugulased ja sõbrad, nii et me tuleme siia niikuinii tagasi, siis oleks hea eesti keelt kasutada. (Tartu tütarlaste rühm)

Minu jaoks ei ole eesti keel oluline, kuna mina plaanin Eestist ära sõita. Kuid samas ma olen ka arvamusel, et juhul kui sul äkki ei õnnestu ära sõita, siis sa peaksid seda muidugi teadma, kuna eesti keelela sa ei leia siin head kohta. 2: Minu vennal on selline olukord, et ta oli siin lõpetanud 12. klassi ja siis oli Peterburi õppima sõitnud. Kuid viis aastat kestvate õpingute jooksul ta sai aru, et talle ei meeldi seal, ning tuli peale kõrgkooli lõpetamist Eestisse tagasi. Kuid nüüd on tal suuri raskusi töökoha leidmisega ja ta peab eesti keelt uuesti õppima – keegi ei osanudki oodata, et ta tagasi tuleb. (Narva tütarlaste rühm)

Ning osutati ka sellele, et kasulik on *alustada* oma õpinguid Eestis – milleks eesti keel on tarvilik, minnes välismaale alles hiljem:

Lihtsam on nii, kui sa alustad oma õpinguid Eestis ja siis sõidad teisse riiki neid lõpetama, kus sul on ka rohkem võimalusi. (Narva poiste rühm)

Ka Eestisse jääda kavatsevate õpilaste hinnangud Eesti keele tähtsusele olenesid aga nende suhtlusringkonnast, tulevikuplaanidest jm hoiakutest (vt lisa 4 tabelleid 5B ja 6B). Näiteks:

Mina plaanin tulevikus vene ringkonnas suhelda. Töötamine hakkab võib-olla toimuma eesti keskkonnas, aga see ei ole nii tähtis asi. Suhtlema ma hakkan vene keeles, milleks on mul siis vaja näiteks sedasama ajalugu eesti terminoloogiaga. Mul on vaja teada seda kõike vene keeles, et /../ mitte istuda kuskil nurgas, kuna ma suudan seda kõike ainult eesti keeles öelda. (Tartu poiste rühm, keelekümblusõpil)

Väga palju loeb ka see, kas sa oled ära otsustanud kelleks sa tahad saada ja kus sa tahad õppida. Kui inimene otsustab, et ta tahab saada majandusteadlaseks ning tahab siin edasi õppida, siis tema jaoks oleks kindlasti positiivne kui kool muudaks sellise aine nagu majandus eestikeelseks. (Tln poiste rühm, keelekümblusõpil)

Ma võin ka vene keeles suhelda ja ma teengi seda. Mõnedes olukordades ma lihtsalt kasutan ka eesti keelt. Mul on kasulik eesti keeles rääkida, kuigi sama hästi ma saaks ka vene keeles hakkama. Ma ei ole rääkinud sellest, et mul on seda [eesti keele oskust] väga vaja. (Tartu tütarlaste rühm)

Mina arvan, et võib leida ka sellise töökoha, kus eesti keelt ei ole vaja. /../ Oluline on sinu mõistus ja eesti keelt on võimalik alati pärast ära õppida kui sul on seda nii väga vaja. Kui sa oled teatud alal väga heal tasemel, siis sa leiad endale töö ka ilma eesti keelela. (Tln tütarlaste rühm)

Suuresti tänu sellele, et õpilaste fookusgrupis osalejate esimene ülesanne oli nimetada mõned eestikeelse aineõppega seoses meenuvad positiivsed aspektid, olid õpilaste poolt välja toodud eestikeelse aineõppe või eesti keele oskuse plussid ka mitmekesisemad kui täiskasvanute poolt välja toodud plussid. Näiteks mainis üks Narva noormees, et eesti keele omandamine aitab tulevikus kaasa teiste keelte (nt soome keel) omandamisele ning üks Tallinna keelekümblusklassi noormees osutas eestikeelsele aineõppele kui eesti keelt emakeelena kõneleva õpetajaga suhtlemise – puhta eesti keele kuulamise – võimalusele. Pragmaatilisemate argumentide kõrval väljendasid õpilased ka üldisemat arusaama, et Eesti elanik peaks oskama eesti keelt austusest Eesti keele ja kultuuri vastu (Tartu tütarlaps) ning olenemata sellest, kuhu ta kaugemas tulevikus

võib elama asuda (Narva noormees). Paar noormeest mainis ka edaspidist oma riigile kasutoomise võimalust tänu paremale haridusele, mida parem eesti keele oskus võimaldab. (Vastavaid vestlusekatkeid vt lähemalt tabelis 5B.)

Teine tüüp plusse paraneva eesti keele valdamise kõrval (loendi punktid 1—1.8), mida fookusgruppides õppeainete eestikeelsuse puhul välja toodi, oli eesti keele ja kultuuriga seotud ainete sisuline sobivus eestikeelseks õpetamiseks (vt tabeli 5B jaotist 2). (Ainete sobivust puudutavaid väiteid vt allpool p 4.1.2.1 ja lisa 4 tabelit 6B.)

Lisatähelepanekutena võib märkida, et korduvalt osutati fookusgruppides siiski ka sellele, et eestikeelne õppeaine pole ainus ega peamine eesti keele oskuse parandamise võimalus (vt lisa 4 tabeli 7B rida 7). Näiteks:

Me räägime siis praegu ainete omandamisest eesti keeles, aga seda sõnavara saab koguda ka lihtsalt üldistest keelekümbelus-programmidest või erinevate projektide käigus, nagu näiteks keelelaagrid. (kooli juhtide rühm)

Mina arvan, et selline probleem [keelega seotud raskused eestikeelses ainetunnis] tuleneb teatud praktika puudumisest, nagu näiteks seda on eesti perekonnas elamine. /../ See oli minu jaoks väga suureks plussiks, ma olen vist 5 aastat niimoodi nendes laagrites käinud ja nüüd mul ei ole üldse probleeme eesti keeles mõtlemisega. Ma saan vabalt kirju ja esseesid kirjutada, ainsaks probleemiks on grammatiline pool. Ma ei nõustuks sellega, et me saame koolis praktikat, kuna koolis on meil siiski suhtlemine piiratud. Õpetajaga me räägime eesti keeles ainult vastaval teemal, mida meile parasjagu õpetatakse, seega me saame piiratud sõnavara ja praktika ei ole piisav. (Narva tütarlaste rühm)

Venelane ei saa eesti keelt selgeks kui tal ei ole eesti keskkonda, aga nagu me teame, Ida-Virumaal mingit eesti keskkonda ei ole. Muidugi on võimalus sõita kuhugile eesti tallu ja perekonda, kuid jällegi neid ei jagu ju kõigile. (Narva tütarlaste rühm)

Kuigi enamik õpilasi oli nõus, et eestikeelne aineõpe toetab nende eesti keele oskust, oli ka neid, kes nõnda ei arvanud või selles kahtlesid (vt ka lisa 4 tabeli 19B parempoolset veergu). Sageli osutati sellega seoses asjaoludele, mis mõjutavad eesti keele oskuse paranemist aineõppest rohkem. Näiteks õpilase enda tahtmine, aktiivsus ja keelepädevuste lähtetase:

M: Kas te kõik arvate, et see [eesti keeles ainete õppimine] siiski parandab eesti keele oskust? Või keegi arvab, et see ei mõjuta keele teadmisi? 1: Ma arvan, et see mõjutab, kuid mitte väga palju. 2: Kui sa tahad seda kõike teada, siis see paraneb, kui sa ei taha, siis järelikult ka ei muutu midagi. (Tln tütarlaste rühm)

Võimalik, et see on hea võimalus eesti keele oskuse parandamiseks, kuid seda siis, kui sellega alustatakse algkoolis mitte gümnaasiumis. Siis on sul tõesti võimalus keel selgeks saada – kuid neid aineid viiakse sisse aga 11. klassis, siis vaevalt on sul selline võimalus olemas. 2: Samas kui õpilane on tunnis aktiivne, siis lisapraktika keele õppimisel ei tee talle halba. Nii et see pigem ikkagi parandab eesti keele oskust. M: Nii et siin on päris palju erinevaid nüansse? 3: Jah. 1: Jah. (Tln poiste rühm)

M: Kas eesti keeles ainete õppimine on hea võimalus eesti keele oskuse parandamiseks või võrreldes teiste muude viisidega, kuidas vene emakeelega õpilane saab parandada oma eesti keele oskust, on eestikeelse aineõppe kasu-mõju peaaegu olematu? 1: See sõltub inimese eesti keele oskustest. Kui hakata seletama keskmiste teadmistega inimesele midagi eesti keeles koos erinevate terminite lisamisega, siis tema eesti keele teadmised ei tõuse nii kiiresti kui nad oleks seda teinud eesti keele õppimisel tavalise õpiku järgi. /../ M: Kas Te tahate öelda, et see parandab eesti keele oskusi, või siis nii ja naa sõltuvalt inimese keelelisest ettevalmistusest? 1: Jah, sõltub inimese ettevalmistusest. (Tln poiste rühm)

Nii Narva kui ka Tartu õpilased osutasid, et sotsiaalne keskkond mõjutab õpilaste eesti keele oskust rohkem kui eestikeelne aineõpe (vt lisa 4 tabeli 7B rida 8). Tõsi, selle väite tähendused (taustad) olid Narvas ja Tartus erinevad. Mõlemas linnas osutati sellele, et eestikeelne aineõpe ei

paranda õpilase suhtlemissuutlikkust. Kuid kui Tartus tähendas see väide seda, et kooliväline harjutamine on kooliõppest tulusam, siis Narvas pigem seda, et eestikeelsest aineõppest on eesti keele oskusele vähe kasu, juhul kui õpilastel pole koolivälise harjutamise võimalusi:

kui neil [teistel õpilastel] oleks valida, kas õppida ainet eest või vene keeles, siis las nad valivad vene keele. Kasvõi juba selle pärast, et nad on venelased ja nad toetavad seda keelt. /../ Ükskõik kas sul on 4 või 10 eesti keelt nädalas – sa tead seda ikka ühtemoodi hästi. 2: See sõltub paljuski sinu ringkonnast, sugulastest ja teistest asjadest. 1: Meil ei ole küll koolis olnud ühtegi lendu, mille õpilased suudavad peale kooli lõpetamist öelda ainult „tere“ ja „head aega“. Kõik teavad seda normaalselt. (Tartu tütarlaste rühm)

M: kes teist arvab, et eesti keeles ainete õppimine on hea võimalus eesti keele oskuse parandamiseks? 1: Narvas ei ole see eriti heaks võimaluseks. Meil ei toimu mingit arengut eesti keeles, meil puudub igasugune praktika. 2: /../ eestlased /../ oskavad vene keelt ja kõik suudavad selles keeles vabalt suhelda. (Narva poiste rühm)

Ma ei nõustuks sellega, et me saame koolis praktikat, kuna koolis on meil siiski suhtlemine piiratud. Õpetajaga me räägime eesti keeles ainult vastaval teemal, mida meile parasjagu õpetatakse, seega me saame piiratud sõnavara ja praktika ei ole piisav. /../ 2: Venelane ei saa eesti keelt selgeks kui tal ei ole eesti keskkonda, aga nagu me teame, Ida-Virumaal mingit eesti keskkonda ei ole. (Narva tütarlaste rühm)

Eestikeelse aineõppe käsitlemine eeskätt eesti keele õppimise võimalusena võis viia ka negatiivsete järelduseni eestikeelse aineõppe vajalikkuse kohta. Näiteks:

Heade eest keele teadmistega õpilased – 90-95 punkti eksamil – lähevad edasi eesti ülikoolidesse õppima ja neil ei teki mingeid probleeme. Ja kui aus olla, siis mina [kui eestikeelse aine õpetaja] ei näe ennast küll selle inimesena, keda tuleks tänada selle eest, et nad said eksamil 95-97 punkti. [Kõik noogutavad] 2: Meil on sama lugu. Selle aasta lõpetajatel ei olnudki põhimõtteliselt aineid eesti keeles peale eesti keele enda, kuid selle keele eksami tulemused on kõrged. Ja nad ise räägivad sellest, miks vastu oma tahtmist on nad sunnitud seda teed pidi [silmas on peetud üleminekut – transkribeerija] minema. Neil ei ole soovi omandada teatud aineid eesti keeles – miks tuleb alluda kellegi teise valikutele? (Tln õpetajate rühm)

M: kas te ise olete rõõmsad, et te saate mõningaid aineid eesti keeles õppida või te eelistaksite eesti keeles üldse mitte õppida? 2: Eesti keelt ennast võiks rohkem olla. 3: Jah, võiks õppida eesti keelt ainena, kuid mitte et ained oleksid eesti keeles. 4: Ained võivad olla ka eesti keeles, kuid õpetaja võiks ikka mõningaid asju ka vene keeles seletada. (Narva poiste rühm)

Kui rääkida kirjandusest, siis minu meelest oleks palju huvitavam õppida kirjandust inglise keeles ja samuti õppida ka inglise autoreid... /../ see aitaks kaasa meie inglise keele arengule. Sest eesti keeles on meil niigi juba ajalugu ja kehaline kasvatus. Inglise keele puhul on meil vaid tavalised tunnid. /../ 2: Siin võrreldi eesti keelt inglise keelega, kuid mina arvan, et neid kahte asja ei ole mõtet üldse võrrelda – inglise keel on ülemaailmne keel ja mina samuti pooldan pigem inglise- kui eestikeelset õpet. Inglise keelt on igal pool vaja, eesti keelt on vaja aga ainult selles riigis. M: Nii et oleks hea hoopis inglise keelele üle minna? 3: See on rahvusvaheline keel ning on igal pool maailmas tunnustatud. Ning tõesti, kui sa lähed Inglismaale või Iirimaaile õppida, siis seal on välistudengite jaoks loodud väga soodsad tingimused. (Narva tütarlaste rühm)

4.1.2.1. Sobiva õppeaine omadused

Fookusgruptideksid kinnitavad, et eestikeelset aineõpet käsitlevate seisukohtade käsitlemisel tuleb arvestada seda, millisest õppeainest käib jutt ehk millised näited on diskussioonis osaleja(te)l parajasti silme ees. Kriteeriumitest, mida fookusgruppide põhjal saab ainete teisekeelseks õppimiseks sobivuse või mitesobivuse tunnustena välja tuua, annavad ülevaate kriteeriumipaarid tabelis 6 (nende aluseks olnud vestlusekatkeid vt lisa 4 tabelis 6B).

Tabel 6: õppeainete eestikeelseks aineõppeks sobivuse või mitesobivuse tunnused

1. Milline õppeaine on sobiv?	2. Milline õppeaine ei sobi või on probleemne?
1.1. Õpilase jaoks oluline õppeaine	2.1. Oluline / Tõsine õppeaine
1.1.1. Aine, mida õpilane soovib Eestis (eesti keeles edasi õppida)	2.1.1. Aine, mille tulemisi arvestatakse kõrgkooli sisseastumisel / milles toimub riigieksam 2.1.2. Aine, mida õpilane soovib edasi õppida välismaal
1.2. Väheoluline (kõrvaline) õppeaine	2.2. Üldhariduse seisukohalt olulise terminoloogiaga õppeaine
1.3. Lihtne õppeaine	2.3. Keeruka terminoloogiaga või muidu raske õppeaine (matemaatika, füüsika, keemia) 2.4. Aine, mille sõnavara õpilane kasutab (praegu või tulevikus) pigem vene kui eesti keeles suheldes
1.4. Aine, mille sõnavara ei ole kuigi spetsiifiline / keeruline	
1.5. Aine, mille eestikeelset sõnavara läheb õpilasel vaja / mille sõnavara õpilane saab praktikas kasutada / praktiseerida	
1.6. Aine, mis võimaldab harjutada kõnekeelt	
1.7. Eesti keelega seotud õppeaine / aine, mis võimaldab omandada rikkalikumat sõnavara (eesti kirjandus)	
1.8. Eesti kultuuri / ajaloo / traditsioonidega seotud õppeaine	
1.9. Rahvusvaheliselt ühese (kultuuriliselt sõltumatu) terminoloogiaga aine (nt keemia, matemaatika)	

Kuna õpilaste fookusgrupid sisaldasid erinevalt täiskasvanute vestlustest otseseid küsimusi selle kohta, missuguseid aineid peavad õpilased enda jaoks oluliseks ja/või eestikeelseks õppimiseks sobivaks, pärineb enamik vastavaid väiteid õpilaste fookusgruppidest (vt lisa 4 tabelit 6B).

Implitsiitsemate, täiskasvanute fookusgruppidest pärit osutuste põhjal võiks õppeaine eestikeelseks õpetamiseks sobivuse tunnuste hulka lisada konkreetsest õpetaja huvist ja motiveeritusest lähtuva kriteeriumi „1.10. Aine, mida õpetaja valdab ning mille eestikeelne õpetamine on tema jaoks huvitav“ – seda enam, et õpetaja huvi ja motiveeritusest pole õpetuse paradigmapuhutus mõeldav⁷, ning laste ja õpetajate motiveeritus käivad käsikäes⁸:

Mul on väga vedanud ainega, mida ma õpetan – selleks on eesti kirjandus. Siin on kõik lihtne, kuna antud aine ongi algusest peale olnud eestikeelne. /./ Kui õpetaja ise armastab kirjandust ja loeb palju, siis võib loota, et ka ta suudab panna ka oma õpilasi seda armastama /./ M: Nii et Teile isiklikult meeldib vene koolides toimuv protsess seoses õppekeelega? I: Mulle meeldib see, et minu aine toimub eesti keeles, ning ma ei ole ka laste poolt pidanud kogema mingisugust vastupanu. (Lõuna-Eesti õpetajate rühm)
Kui rääkida sellest, et head eesti keele õpetajad tahavad aidata ja võtavad õpetamiseks mingeid aineid, siis siinkohal võib öelda, et meie õpetaja õpetab eesti kirjandust veel parema meelega, kuna ta on selle aine spetsialist, ta valdab seda informatsiooni. Me oleme üritanud temaga vestelnud ajaloo või ühiskonnaõpetuse õpetamise teemal, kuid see on tema jaoks raske, see ei paku talle huvi ja kõige tähtsam on see, et ta isegi ei saa võtta enda peale sellist vastutust, kuna siinkohal võime tagasi tulla eksamite juurde. Mis keeles otsustab laps eksamit teha ja mis on eksami sooritamise tulemusteks? (koolijuhtide rühm)

⁷ Vt nt Barber jt 2007, Fullan 2006/2001, van den Berg 2002.

⁸ Osaleja märkus Lõuna-Eesti õpetajate fookusgrupis.

Koolijuhtide fookusgrupis mainiti samuti seda, et eestikeelsele aineõppele tuleb kasuks koostööprojektide võimalus eestikeelsete koolidega – põhimõtteliselt võiks eestikeelseks õpetamiseks sobiva õppeaine tunnuste hulka arvata niisiis ka selle, et aine võimaldaks ühisprojekte eestikeelsete koolidega.

4.1.3. Vastuväited: kahtlused ülemineku vajalikkuses, kasulikkuses või võimalikkuses

Osalejate vastuväidetest või välja toodud probleemidest või kahtlustest, mis on sõnastatavad vastuväidetena üleminekule, annavad ülevaate järgnevad üldistatud väidete plokid (sama loendit koos selle aluseks olnud vestlusekatketega vt lisa 4 tabelis 7B):

- (1) Nii seatud eesmärgid kui ka nendeni viiv tee on (üldiselt, põhimõtteliselt) küsitavad.
- (2) Venekeelsete koolide õpilaste õppimine / edasijõudmine aeglustub.
Venekeelsete koolide õpilaste teadmiste tase / õpitulemused langevad.
Eestikeelse aineõppe plussid ei kaalu miinuseid üles.
- (3) Eestikeelne aineõpe seab vene õpilased eestlastega võrreldes ebavõrdsesse olukorda.
Eesti keeles õppimine vähendab (võib vähendada) / ei toeta (ei pruugi toetada) õpilaste konkurentsivõimet aineteadmiste halvenemise (eesti emakeelega õpilastega võrreldes kehvemaks osutumise) tõttu.
Eestikeelne aineõpe seab ohtu õpilaste lõpuhinded/-eksamitulemused.
Ka osa muidu võimekaid õpilasi loobub gümnaasiumiharidusest.
Inglise või muu levinuma võõrkeele omandamisele jääb vähem aega.
- (4) Eesti keele oskust vajavad / seda omandama on motiveeritud vaid need õpilased, kes kavatsevad pärast kooli lõppu Eestisse jääda. Eesti keelest on kasu vaid Eestis / eesti keelega pole maailmas midagi teha. Inglise, vene või muu keele oskus on tähtsam kui eesti keele oskus.
- (5) Eesti keele hea valdamine vene õpilase konkurentsivõimet ei taga, hoolimata oma keeleoskusest jääb ta Eesti tööturul võrreldes eestlastega ikkagi ebavõrdsesse seisu.
- (6) Ka Eestis toimetulekuks ei ole (väga hea) eesti keel / eestikeelne aineõpe hädavajalik.
- (7) Eesti keele õppimise õige koht peaks olema eesti keele aine (või eesti keele ja eesti kirjanduse ained); seevastu aineõpetus peaks toimuma õpilase emakeeles / ainetunnis tuleks keskenduda aineteadmistele.
Eestikeelsest aineterminoloogiast pole praktilist kasu.
- (8) Sotsiaalne keskkond mõjutab õpilaste eesti keele oskust rohkem kui eestikeelne aineõpe.
- (9) Õpilased omandavad eesti keele niigi.
- (10) Gümnaasiumis on eestikeelse aineõppega hilja alustada.
- (11) Eestikeelne aineõpe seab ohtu õpilaste vene keele / rikub nende õigust emakeelsele haridusele.
Vene lapsed peaksid õppima vene keeles.
Vähenevad ka uusimmingrantide valikuvõimalused Eestis gümnaasiumihariduse omandamisel.

(12) Gümnaasiumide üleminek eestikeelsele aineõppele seab ohtu vene kooli identiteedi / eripära.

Loendist ja tabelist nähtub, et ülemineku tarvilikkust üldiselt kahtluse alla seadvaid asjaolusid toodi välja nii õpilase, vene(keelse) kooli, eesti keele omandamise alternatiivsete viiside kui ka Eesti ühiskonna tasandil. Õpilase tasandil vaieldi erinevates fookusgruppides nii implitsiitselt kui ka eksplitsiitselt vastu väitele, et *eestikeelne aineõpe* (ja/või tänu sellele paranenud *eesti keele oskus*) toetab õpilaste konkurentsivõimet haridustee jätkamise või parema töökoha leidmise mõttes: eesti keeles õppimine võib kahandada õpilaste konkurentsivõimet aineteadmiste halvenemise (eesti emakeelega õpilastega võrreldes kehvemaks osutumise) tõttu isegi Eestis („konkurentsivõime ei seisne ainult keeleoskustes, vaid ka aineteadmistes“). Lisaks kasutati nii Eesti ühiskonnale viitavaid argumente (eesti keele valdamine head töökohta ei kindlusta, tarvis ka on eesti nime) kui ka – kõige sagedamini – viidet paljude õpilaste kavatsusele Eestist lahkuda. Osutati ka sellele, et eestikeelne aineõpe ei ole eesti keele omandamise vahendina vajalik, õpilased omandavad või peaksid omandama eesti keele ilma eestikeelse aineõppetagi või hiljem (nt kõrgkoolis), eesti keele omandamise koht peaks olema eesti keele tund või, variatsioonina, eesti keele ja eesti kirjanduse ained.

Loendi ja tabeli kommentaariks tuleb rõhutada, et levinud seisukohta, et eestikeelse aineõppe puhul tuleb paratamatult vähendada aineteadmiste hulka ja/või kvaliteeti, aeglustub õppimine ja/või langevad õpitulemused, väljendati kõigis fookusgruppides. Ning seda ei tehtud mitte üksnes tulevikku suunatud kartuse, vaid – eriti õpilaste poolt – ka isikliku kogemuse kirjeldusena (vt tabeli 7B rida 2 ning tabeli 17B jaotisi 1.2, 2.1 ja 2.2). Vahest pole ka juhus, et ainsad osalejad, kes mainisid *otsesõnu* ja üldistavalt vastupidist – et eestikeelne õpe aineõppe kvaliteeti ei mõjuta –, olid keelekümbeluse kogemusega õpilased:

M: Kes teist on rõõmus, et saab õppida aineid eesti keeles? 2: Mina. M: Mis põhjusel? 2: Eelnevalt ma juba rääkisin sellest, et see on hea võimalus eesti keele oskuse parandamiseks. Ma siiski arvan, et ma jään edaspidiselt Eestisse ning seega on mu tulevik antud riigi keelega seotud. Eesti elanikel on vaja teada eesti keelt heal tasemel – miks siis ka mitte õppida aineid eesti keeles, arvestades seda, et aine teadmiste kvaliteeti see kuidagimoodi ei mõjuta. M: Kes on veel samal arvamusel? 1: Mina arvan ka enam-vähem sama. Ma muidugi ei saa öelda, et ma olen nüüd nii üli rõõmus ja hüppan suurest õnnest selle pärast, kuid samas see on mulle Eestis elades palju uusi võimalusi juurde andnud. Nii et minu jaoks on see positiivne asi. (Tln poiste rühm, keelekümbelusõpil)

Samad osalejad osutasidki allpool, et paljude ainete õppimine eesti keeles toimib hästi nende õpilaste puhul, kes on õppinud eesti keeles alates algklassidest või keelekümbelusena:

M: kas eesti keeles on parem õppida neid aineid, mis on õpilase jaoks sisuliselt eriti-väga olulised, või neid aineid, mis ei ole nii olulised? /../ 2: Eesti keeles tuleks õppida vähem olulisi aineid, kuna neid on lihtsam omandada kui täppisteadusi ja ka bioloogiat. 3: Minu seisukoht oleks siinkohal neutraalne, sest minu nägemuses on parem õppida eesti keeles kõike, kuid alustada sellega tuleb varakult, sest siis õpilased omandavad ka paremaid keeleteadmisi. Sest meie koolis on ka neid klasse, kes hakkasid alles 9.klassist mingeid aineid eesti keeles õppima, ning neil on kohati nendega raskusi. Nende jaoks ei ole see loomulik ning nad suhtuvad sellesse ettevõtmisesse negatiivselt. Need inimesed aga, kes alustasid eestikeelsete ainetega palju varem, suhtuvad sellesse palju rahulikumalt. /../ 1: Meil on praegu siin [fookusgruppis] selline

olukord, et meie keelekümbusklassist on siin praegu kaks esindajat ning see on ilmne, et suuremas osas oleme me samadel seisukohtadel. Samas kui võtta meid ja mõne õpilase paralleelsest klassist, siis on väga võimalik, et meie oleksime erinevatel arvamustel. Aga kui nüüd kõrvalt vaadata neid vene gümnaasiume, kus ei ole eelnevalt eestikeelseid aineid olnud, siis parem oleks nende puhul alustada lihtsamatest ainetest või siis mõelda selle peale, et üldse mitte viia sisse eestikeelseid aineid. (Tln poiste rühm, keelekümbusõpil)

Sellele, et aineõppe kvaliteet ei kannataks või kannataks vähem juhul, kui eestikeelne aineõppe algaks varakult (millega kaasneks küll teisi probleeme, näiteks ainealase sõnavara mittevaldamine vene keeles), osutati ka teistes rühmades (vt ka allpool p 4.1.5 ja lisa 4 tabeli 9B rida 5). Eriti Narvas osutati ka paremale eesti keele õppele kui eestikeelse aineõppe eeldusele (lisa 4 tabeli 9B rida 6). Sellega seoses osutas üks rühm õpilasi, et vähemalt osalt on probleem selles, et praegused gümnaasistid on sattunud keerulisse perioodi:

Siin räägiti praegu sellest, et eesti keelega tuleks intensiivselt alustada juba algklassides – aga praegu tehaksegi nii. ././ 2: Jah, aga meile viidi need eestikeelsed ained sisse, kuigi me ei olnud eelnevalt nii hästi ette valmistatud, seega me peame topelt pingutama. 1: Me lihtsalt sattusime sellisesse perioodi. 3: Jah, me oleme need noored, kes väiksena seda keelt nii palju ei õppinud. Nendel lastel, kes praegu hakkavad seda väga vara õppima, hakkab tulevikus palju kergem olema. Ongi vaja nii varakult keele õppimisega alustada, et 7.-8. klassiks oleks keelebarjäär juba ületatud ning et õpilased saaksid vabalt aineid eesti keeles õppida. (Narva poiste rühm)

Need õpilaste argumendid, mis toetasid õppeaine eestikeelsust, seostusid aga arusaamaga, et tegemist on kas olemuselt lihtsa või vähem tähtsa õppeainega (vt tabeli 6B ridu 1.2—1.4), see tähendab ainega, mille sisu on olemuselt keelega vähem seotud ning/või mille kesisem omandamine teeb vähem kahju. (Viimast arusaama õpilased sel moel otsesõnu ei sõnastanud, kuid selle olemasolule osutab õpilaste endi jaoks ilmselt eksisteeriv ainete jaotus tõsisteks ja rasketeks/keerulisteks *versus* lihtsateks, kõrvalisteks või vähetähtsateks. Sest kuigi õpilastele antud lühiankeet sisaldas mitut tähtsa ja vähem tähtsa vastandust, st andis õpilastele niisuguse klassifitseerimisviisi ette näiteks küsimustega, kas eesti keeles on parem õppida õpilase jaoks tähtsat või mitte eriti tähtsat ainet ning kas eestikeelse aineõppe puhul on õpilase jaoks tähtsam aine või keel⁹, kasutasid õpilased tähtsa/tõsise/raske *versus* lihtsa või kõrvalise aine vastandust vabalt, enesestmõistetavalt ja osalt omaalgatuslikult, st olid seda jaotust ilmselt juba varemgi tarvitanud.¹⁰) Näiteks:

Meil on praegu küll väheolulisi aineid, mis toimuvad vene keeles. M: Nagu näiteks? 1: Kunstiõpetus. See võiks põhimõtteliselt eesti keeles toimuda, kuna seal ei ole nii tugev terminoloogia. Raskeid aineid oleks aga väga raske eesti keeles õppida. ././ Matemaatikat, füüsikat, keemiat, ajalugu, geograafiat – neid saab olema raske eesti keeles õppida. (Tartu poiste rühm)

M: Rääkige siis meile oma kartustest [enne muusika ja kirjanduse eestikeelse õppe algust]. 1: Kui ma sain selle uudise teada, siis ma arvasin, et hakkab raske olema, kuid kuidagi peab ikka hakkama saama. Praegu meil ei ole veel väga tõsised ained eesti keeles... (Tln poiste rühm)

⁹ Eesmärk oli uurida, milliste kriteeriumite alusel õpilased õppeaineid ja eestikeelse õpetuse kasulikkust konkreetsemalt hindavad.

¹⁰ Väitepaar selle kohta, kas eestikeelse aineõppe puhul on olulisem keel või aine, tekitas ankeedi täitnute seas mitmekesisemaid tõlgendusi ning vahel kõhklusi ja protestigi. Näiteks: *Väga raske on tegelikult öelda, mis on tähtsam. Selles seisnebki peamine küsimus, kas enne tuleks õppida keelt või ainet. Ei tohiks tõsta prioriteediks ühte, jättes teise tahaplaanile. Ma arvan, et see küsimus ei ole korrektne – tuleks küsida seda, kas alguses tuleks õpetada keelt ja siis ainet või siis vastupidi.* (Tln poiste rühm, keelekümbusõpil)

Eesti kirjandusse ja muusikasse (kui kehalise kasvatus või tööõpetusega võrreldes keelekesksematesse ainetesse) esines siiski mitmesugust suhtumist. Nagu näha viimati toodud tsitaatidest ja viidatud tabeliridadest, siis juhul, kui õpilane koges õppimist lihtsana ja/või oli konkreetse aine sisu suhtes ükskõiksem, näisid need ained talle sobiva eesti keele praktiseerimise võimalusena. Siiski toodi ka nende ainete puhul välja arusaamis- ja tõlkeraskusi (vt tabeli 7B rida 2 ning tabeli 17B jaotisi 2.1 ja 2.2). Näiteks:

me oleme harjunud kirjanduses lugema, arutama ja oma mõtteid väljendama vene keeles. Teiseks on eesti kultuuriga kergem tutvuda siis, kui sa tead keelt heal tasemel. Aga õppida eesti keelt juurde ainult selleks, et saada aru mõnest eestikeelsest aineist, on mõttetu. (Tln poiste rühm)

Minul ei olnud [eestikeelse aineõppe suhtes] ootusi – kui on vaja veel ühte eesti keelt, siis on vaja. Ma eriti ei oodanud seda, samas ei olnud ka nii, et ma oleks väga selle vastu. M: Te aktsepteerite seda kui veel ühte eesti keelt? 1: Jah, kui veel ühte ainet eesti keele õppimiseks. 2: Seega ei olegi mõtet teha tervet ainet eestikeelseks, kuna aine liigub tagaplaanile. Võib-olla oleks mõistlikum suurendada tavaliste eesti keele tundide arvu ning teha programm keerulisemaks. M: Nii et Teil on ka selline tunne, et Te saate nüüd aines vähem teadmisi? 2: Jah. M: Mis ained toimuvad teil eesti keeles? Eesti kirjandus? 1: Jah. 2: Meil samuti. M: Nii et just selle aine puhul te tunnete, et te saate vähem informatsiooni? [kolm õpilast noogutavad] (Tln tütarlaste rühm)

Eesti kirjandus on suureks raskuseks – sa ei tea eesti keelt hästi ja sa ei oska eesti keeles mõelda, ning sul tekivad probleemid kui sa tahad tõlkida eesti jutustuse vene keelde, kuna tõlkimisel sa võid kogu mõte ära kaotada ning sa ei pruugigi aru saada, millest jutt käib. (Narva poiste rühm)

Meil on praegu näiteks eestikeelne muusika, kus on terminid ja suurem osa ei saa nendest aru. 2: Informatsiooni vastuvõtmise probleem võõrkeeles. M: Nii et te ei suuda kogu informatsiooni omandada? 3: Jah. Poolest sa võib-olla saada aru, kuid teine pool koosneb sinu jaoks uutest sõnadest. ././ meil klassis väga paljud ei saa kõigest aru. Osadel on veel nõrgemad eesti keele teadmised kui mul – seda enam ei saa nad aru. (Tartu poiste rühm)

Konkreetsimate vastuväidete ja probleemide analüüsimisel tuleb silmas pidada erinevate sihtrühmade positsioonide ja huvide erinevusi – seepärast käsitleme neid lähemalt peatükkides 4.2–4.4. Samuti, nagu eespool (p 4.1.1) öeldud, tuleb eristada argumente, mis puudutavad *mõne(de) sobiva(te)* õppeaine(te) eestikeelsust (mille kasulikkust enamasti ei vaidlustatud) argumentidest, mis puudutavad enamiku gümnaasiumiainete eestikeelsele õppele üleviimist: viimast peeti parimal juhul paratamatuseks, millega võimalikult hästi toime tulla (vt allpool p 4.4.1 koolijuhtide positsioneerumiste kohta).

4.1.4. Üldised probleemid seoses eestikeelsele aineõppele või gümnaasiumile üleminekuga

Hoiakuid reformi kui terviku suhtes mõjutab kahtlemata selle korralduse ja sujumise tajumine. Nagu vastuväitedki, puudutasid ka üleminekuga seotud probleemid nii kõiki uuritud sihtrühmi (sh enesekohaselt) kui ka omavalitsuse, regiooni, riigi ja ühiskonna tasandeid. Sihtrühmaspetsiifilisi probleeme vaatlen lähemalt peatükkides 4.2–4.4. Käesolevas peatükis on välja toodud sellised kõiki sihtrühmi puudutavad probleemid, mis on sõnastatavad etteheidetena ülemineku riiklikule korraldusele (riigi poliitikad, suhtumised ja tegematajätmised). Riigi tasandi või muus mõttes üldistest probleemidest seoses ülemineku olemuse ja korraldusega, mis

fookusgruppide tekstides sisalduvad, annavad järgnevad üldistavate väidete plokid (väited on esitatud uurijate sõnastuses, nende aluseks olnud vestlusekatkeid vt lisa 4 tabelis 8B):

- 1) Ametlike olukorrajelduste tendentslikkus.
Üleminekul (riigil) võib olla varjatud eesmärgid.
Kaasamise puudujäägid: asjaosalisi ei võeta tegelikult kuulda.
- 2) Ühiskond ei toeta:
Leidub seisukohti, et vene emakeelega õpilaste eesti keele oskust pole tarvis.
Eestlased ei tunnusta / ei märka vene õpilaste pingutusi.
Eestikeelne kool võib osutada venekeelse kooliga koostöö tegemise suhtes tõrksaks.
Venelaste motivatsioon on vähenenud pärast pronksiööd.
- 3) Ülemineku sunniviisilisus tekitab õpilastes protesti / vastuseisu.
- 4) Õpilaste motivatsiooni vähesus üldise väitena / muudel põhjustel.
- 5) Ajakava jäikus, valiku- ja diferentseerimisvõimaluste puudumine nii koolide kui õpilaste seisukohalt. Ülemineku eesmärgid ja ajakava ei arvesta regionaalseid erinevusi / õpilaste keelepädevuste ebapiisavat/erinevat lähtetaset.
- 6) Reformi puudulik süsteemsus, rakenduskava puudumine.
Nõudmiste ebaselgus.
Riik annab ette eesmärgid, kuid täitmise probleemidega peavad õpilased, õpetajad ja koolid (kes ei pruugi olla üleminekuks valmis) ise toime tulema.
- 7) Probleemid metoodiliste materjalide, õppevara ja õpetajate täienduskoolitustega.
- 8) Tegematajätmissed ja lahendamata probleemid seoses riigieksamite jm hindamisega.
Riigieksami sõnalise vastuse hindaja peaks teadma, kas õpilane on vastanud emakeeles või võõrkeeles.
Õpetajad ei tea kriteeriume, mille alusel otsustada, kuivõrd ja kuidas saab/tuleb hindamisel arvestada seda, et õpilase keeleoskus mõjutab tema sooritust.
Õpetajad ei tea, milliste kriteeriumite alusel nõustada õpilastel riigieksamikeele valimisel.
- 9) Lapsevanemate informeerimise puudujäägid (neile suunatud kommunikatsiooni puudumine resp. nende informeerimise jätmine kooli juhtkonna ja õpetajate kanda).
- 10) Lahendamatud kaadriprobleemid, sobivate õpetajate vähesus.
Kooli probleem: õpetajate koormuse küsimus, kaadri voolavus.
- 11) Õpilaste võimete ja motivatsiooni heterogeensus: keskharidusest kui osa kutseõppe-erialade eeldusest jm kutseõppe võimaluste vähesusest ning koolide finantsilistest vajadustest (pearaha) tulenev sund hoida koolis õpilasi, kes gümnaasiumisse ei sobi.
- 12) Osapoolte tunne, et oma seisukohti ja probleeme ei avaldata / pole kasulik avalikult/avameelselt tunnistada.

Õpetajate ja koolijuhtide perspektiivist enamikku ning õpilaste perspektiivist osa loetletud probleemidest käsitletult lähemalt allpool peatükkides 4.2—4.4.

4.1.5. Ülemineku eeldused või võimalused selle paremaks korraldamiseks

Järgnevalt olen rühmitanud eri fookusgruppide tekstides sisaldunud väited selle kohta, millised pidanuks olema eestikeelse aineõppe eeldused või mil viisil võiks see olla paremini korraldatud (aluseks olnud vestlusekatkeid vt lisa 4 tabelis 9B):

Ülemineku alternatiivid, seda toetavad meetmed või kohasemad viisid selle korraldamiseks:

- (1) Eesti keele omandamise õige koht on eesti keele tund (või ka: õppeaine eesti keel ja kirjandus). Tuleks parandada eesti keele õpetuse kvaliteeti / suurendada eesti keele tundide arvu. Seevastu aineõpetus peaks olema (peamiselt) venekeelne.
- (2) Õpilaste eesti keele toetamiseks saab kasutada ka alternatiivseid keeleoskuse parandamise võimalusi (nt keelelaagrid, õpilasvahetus).
- (3) Õpilastel peaksid olema valikuvõimalused eestikeelse aineõppe mahu suhtes. (60-protsendiline üleminek ei peaks olema üldkehtiv lahendus.)
- (4) Kui juba võõrkeelne õpe, siis pigem ingliskeelne õpe.

Ülemineku toimimiseks vajalikud tingimused:

- (5) Eestikeelne aineõpe peaks algama varem / üleminek peaks toimuma järk-järgulisemalt: eestikeelse aineõppe eelduseks peaks/pidanuks olema eestikeelne aineõpe põhikoolis (st varasemas eas alanud teisekeelse aineõppe kogemus ja/või parem eesti keele lähtetase).
- (6) Enne eestikeelse aineõpetuse rakendamist tuleks parandada eesti keele õpetuse taset: eestikeelse aineõppe eelduseks peaks/pidanuks olema parema eesti keele õpetuse kaudu saavutatud/saavutatav eesti keele lähtetase.
- (7) Venekeelsete koolide õpilased vajavad lisa-aastat, kompenseerimaks eesti keeles õppimisele ning teises keeles materjali omandamisele kuluvat aega. [mainiti ühel korral]¹¹
- (8) Eestikeelset aineõpet toetaksid väiksemad klassikomplektid või rühmaõppe võimalus.

Lisatähelepanekuna võib märkida, et kuigi nii õpilased ise õpetajad ja koolijuhid märkisid korduvalt sunniviisilisust kui probleemi ja võimalikku õpilastes vastumeelsuse tekitajat, mõnsid mõned õpilased teisalt ise, et kohustuslikkus on oluline, sest ilma niisuguse välise motivatsioonita ei pruugiks nad olla pingutuseks valmis:

Mul siin negatiivsete märksõnade all kirjas see, et antud protsess on kohustuslik ehk sunniviisiline. Samas mul on antud kohustuslikkuse aspekt kirjas ka positiivsete märksõnade seas, kuna mõnes mõttes on see isegi hea, et sul ei ole teisi valikuid, kuna siis sa hakkad seda keelt õppima. Kuid jah, mõned inimesed ei pea vastu ja jäätavad kooli pooleli. /.../ Minu meelest igal inimesel, kes satub sellesse masinasse, on see kartus, et

¹¹ Idee ei ole iseenesest uus, seda on avaldatud nii Haridusfoorumi listis kui ka haridusajakirjanduses. Nt Virve Liivanõmm, Vene haritlaskonna hetkeseis Eestis ei ole kiita (Õpetajate Leht 18.01.08): Tallinna Ülikooli vene kirjanduse õppetooli juhataja professor Irina Belobrovtseva sõnul "Venelaste koolitee peaks kestma kauem kui eestlastel, sest hulk aega kulub koolis eesti keele õppimisele, teised ained saavad selle läbi kannatada." Konkreetse (Narva õpetajate) fookusgrupiväljenduses esitati see idee küll mitte 4-aastase gümnaasiumiastme ideena, vaid kriitikana praeguse, 12-aastase õppe pihta ning spetsiaalse keelelise süvaõppe idee vormis.

tal hakkab raske olema, kuid samal ajal ta ikka üritab turgutada ennast mõeldes selle peale, et tal on niikuinii seda vaja ja väga hea, et ta peab seda nüüd õppima. /../ Meie õpetaja, kes annab meile eesti keelt ja eesti kirjandust, on meile selgeks teinud, et kui sa tahad midagi vene keeles öelda või palud venekeelset selgitust, siis ära oota mingit reaktsiooni. /../ Mulle isiklikult meeldib see. See annab stiimuli /../. (Narva poiste rühm)

Mina suudaksin nii rohkem kui ka vähem eesti keeles õppida – mul on täiesti ükskõik, kuna, nagu ma ka enne juba mainisin, ma tean hästi mõlemat keelt. M: Aga mida Te rohkem sooviksite? 1: Mitte midagi. Ma tahaksin, et mind jäetaks rahule selle õppimisega. Aga tuleb õppida, kuna ilma hariduseta sa ei saa kuhugile liikuda. M: Asi vist ei olegi keeles, vaid pigem selles, et koormus on liiga suur. 1: Mitte et koormus oleks liiga suur, aga lihtsalt ma arvan, et ka siin praegu ei ole ühtegi inimest, kellel poleks kool juba üle visanud. /../ kui oleks võimalus valida, kas õppida eesti või vene keeles, siis kõik oleksid muidugi vene keele valinud. (Tartu poiste rühm)

Seega võib öelda, et õpilased mõnsid, et vene keeles õppida on nende õpilaste jaoks lihtsam ja mugavam, ning õpilase jaoks täielikult vabatahtlikku eestikeelset õpet nad päris üheselt ei pooldanud. Nad pooldasid aga üpris kindlalt seda, et õpilasel oleks võimalik (kas või sama linna piires eri koolide vahel) valida, kui paljusid ning milliseid aineid eesti keeles õppida. Seega võib öelda, et õpilaste arvates ei tohiks eestikeelsele õppele üle minna kõik praegu venekeelset õpet pakuvad gümnaasiumid. Teisisõnu – õpilastelt tuleks küsida:

M: Oleks hea teha nüüd mingeid üldiseid kokkuvõtteid. 1: Mina võin kokkuvõtte ära öelda – üleminek peaks toimuma juba 1. klassis, mitte alles 10. klassis. See peaks toimuma võimalikult vara. M: Mis kujul? Kuidas Te seda endale ette kujutate? 1: Täielik üleminek. 2: Ei, mitte täielik. Vaid peaks olema näiteks nii, et alguses viiakse eesti keelele üle sellised kergemad ained, siis juba natuke raskemad ning kui peale seda üldine õppeedukuse keskmine näitaja Eestis jääb heaks, siis võib ka kõige raskemad ained üle viia. Aga seda tuleks õpilastelt küsida, mida nad sellest arvavad. /../ M: Kuidas teised näevad sellist ideaalset üleminekut? 1 näiteks ütles, et oleks kergem, kui see toimuks juba 1. klassis. Kuidas teie arvate? 3: Ma ei tea, selle üle võib vaielda. /../ äkki inimene tahab ise valida, mis keeles õppida. (Tartu poiste rühm)

Mina arvan, et kui me oleks tahtnud eesti keeles õppida, siis me olekski lihtsalt eesti koolidesse läinud. Aga kui me oleme otsustanud vene kooli kasuks, siis see tähendab, et me tahame saada haridust vene, mitte eesti keeles. (Tln tütarlaste rühm)

Ja veel:

Mina tahtsin öelda seda, et kui nad juba on otsustanud eestikeelsed ained sisse viia, siis tuleks lastele ka mingit abi pakkuda. Ma käisin näiteks ühes Inglismaa ülikoolis ning seal on lausa terve korrus, kus sul aidatakse CVD koostada, leida töökoht õpingute ajal, aidatakse raamatukogus hakkama saada. Sa saad tuua neile oma kirjandi või uurimustöö, et nad vaataksid selle üle. See on suureks abiks. Meil aga viidi siis eestikeelsed ained, kuid selle kõige juures keegi meid ei aita. Me ei saa mingit abi – me peame ise vaeva nägema ja ise kõike tegema. (Narva tütarlaste rühm)

4.2. Õpetajate vaatenurgad

4.2.1. Eestikeelseks õpetajaks saamine: ajendid ja motivaatorid

Aine eestikeelse õpetamise ajenditest ja/või õpetaja motivaatoritest, mida õpetajate fookusgruppides mainiti, annavad ülevaate järgnevad märksõnad (et ajendeid ja jätkuvaid motivaatoreid ei ole võimalik üheselt eristada, esitan need koos; aluseks olnud vestlusekatkeid vt lisa 4 tabelis 10B):

- 1) huvi, enesearendusvõimalus, tahtmine proovida
- 2) koolijuhtkonna surve, “vabatahtlikult sunniviisiline otsus”, valikuvõimaluse puudumine
- 3) lojaalsus oma koolile / eneseohverdus oma kooli eest, tundes muret oma kooli saatuse pärast; “keegi ju pidi seda tegema”
- 4) lojaalsus oma riigile ja HTMile kui selle esindajale
- 5) valik mitme töökoha vahel (vabatahtlik otsus)
- 6) aine sobivus eestikeelseks õpetamiseks
- 7) võimalus aidata kaasa õpilaste konkurentsivõime suurenemisele

Tabelis olevatest tsitaatidest nähtub, et initsiatiivi eesti keeles õpetama hakata mäletas suur osa sel teemal sõna võtnud õpetajaid koolijuhtkonnalt tulnuna. Selle ettepaneku olid nad siis rohkem või vähem vabatahtlikult (sealhulgas „vabatahtlikult sunniviisiliselt“) ning suurema või väiksema julguse, huvi ja katsetamisrõõmuga vastu võtnud. Vahel seostus juhtkonna ettepanek sellega, et õpetaja oli eesti keeles õpetamist juba ise eelnevalt proovinud; õpetaja huvi võis aga tekkida ka koolijuhtkonna vastava ettepaneku tõttu *resp.* eestikeelse õpetamise käigus. Teiselt poolt oli mitmeid õpetajaid kallutanud eestikeelse õpetamisega nõustuma vastutustunne oma suhteliselt parema eesti keele oskuse tõttu või näiteks tulenevalt asjaolust, et kodune olukord (laste puudumine) võimaldas konkreetset õpetajal vastavaid uusi ülesandeid ja ümberõppimise tegevusi lihtsamalt enda peale võtta. Kaudsemalt ilmneb osalejate ütlustest ka valikuvõimaluse puudumise ning koolijuhi survele allumise paratamatuse tunne – nagu osutas üks Lõuna-Eesti õpetaja, ei ole tal piirkonnas, kus leidub vaid üks venekeelne kool, tema olemasolevale töökohale alternatiivi. Vaid kaks sõnavõtjat olid eestikeelse õpetamise kasuks otsustanud n-ö väljaspoolt tulles – valides töökohaks kooli, millest teadsid juba ette, et seal tuleb neil hakata oma ainet õpetama eesti keeles. (Vastavaid vestlusekatkeid vt tabelis 10B.)

Mis puutub positiivsetesse ja tööindu jätkuvalt alal hoida võivatesse motivaatoritesse, siis nagu mainitud, nõustusid mitmed õpetajad moderaatori küsimuses sisaldunud väitega, et eesti keeles õpetamine on olnud ja on jätkuvalt nende jaoks huvitav ja arendav. Ühe fookusgrupi osalejad osutasid ka vajadusele olla lojaalne oma riigile ning ministeeriumile kui selle esindajale. Üks õpetaja tõi juba fookusgrupi alguses välja oma huvi ja armastuse oma aine – eesti kirjanduse – vastu, mis sobis tema arvates juba olemuslikult eestikeelseks õpetamiseks. Samuti, kuigi pigem möödamminnes, mainiti aspektidena, mis õpetajat motiveerivad või julgustavad, õpilaste (õpi)huvi

ja edasipüüdlikkust ning võimalust aidata kaasa õpilaste konkurentsivõime suurenemisele. (Vt vestlusekatkeid tabeli 10B ridades 1, 6 ja 7.)

Töökohakaotuse kartusele fookusgruppide raames otseselt ei osutatud, kuigi moderaator esitas küsimusi nii töökohast ilmajäämise kui ka töökohavahetuse kui eestikeelse õpetamise alternatiivi kaalumise kohta. Osalejad – eesti keeles õpetavad õpetajad – vastasid mõlemale eitavalt, ehkki, nagu öeldud, väljendasid nad samas ka valikuvõimaluse (reaalse alternatiivi) puudumise tunnet (vt ka allpool p 4.2.5):

M: Kas keegi teist oli sellises olukorras, et te hakkasite eesti keeles õpetama, kuna teil tekkis kartus kaotada oma töökoht? [Kõik raputavad pead] 1: Minu puhul võib rääkida sellest, et minul ei olnud valikut. /../ meil on väga palju eestikeelseid kooale, kuid samal ajal ainult üks vene kool, see on see minu jaoks väga suureks stiimuliks. (Lõuna-Eesti õpetajate rühm)

M: Kas siis, kui tehti otsus selle üle, et teie hakkate eesti keeles õpetama, tuli ette ka olukordi, mille puhul te võtsite vaatluse alla teatud alternatiive? 1: Näiteks tulla töölt ära? M: Jah, näiteks. [Kõik raputavad pead] M: Aga kas on olnud vastupidiseid olukordi, mille puhul tuli esile kartus töökoht kaotada? [2 ja 3 raputavad pead] 4: Pigem on kartus enda kooli eest, et ei leidu vajalikke kaadreid. Sa teatud mõttes ohverdad ennast – oma kooli pärast, nende inimeste pärast, kes seal töötavad ja kelle lootused on sinu peale suunatud. Enda saatuse pärast sellist kartust ei ole, kooli saatuse pärast aga on. Samuti ka laste saatuse pärast, kes ei taha oma kooli vahetada ja kes peavad seal edaspidi hakkama saama. (Tln õpetajate rühm)

M: mis moodi just teie alustasite või alles plaanite alustada õpetamist eesti keeles vene gümnaasiumis? Kas seda arutati kolleegide hulgas, kas otsus oli vabatahtlik või pigem vastupidi? 1: See oli vist kõigi puhul vabatahtlikult sunniviisiline otsus. M: Kas teie seas on keegi, kes ise tahtis sellega alustada ja näitas ise initsiatiivi üles? Või suuremas osas oli see administratsiooni otsus? 2: See on õpetaja jaoks väga suureks lisakoormuseks ning seda otsust on üsnagi raske vabatahtlikult teha. (Narva õpetajate rühm)

Lisatähelepanekuna võib märkida, et ühes fookusgrupis tuli kõneks – ning jäi küsitavaks – ka palk kui õpetaja motivaator. Vähemalt üks osaleja väärtustas *aega* rahast (retooriliselt?) rohkem:

kui inimene võtab enda peale nii suure koormuse, siis ta põhimõtteliselt eraldab end oma elust, oma perekonnast, kuna ta näeb vaeva ainult oma töö nimel. Selle olukorra puhul peaks siiski olema mingisugune kompensatsioon. See kompensatsioon ei peagi olema materiaalne, hea oleks kui kompenseeritaks aega. /../ nad võivad tõsta palka kasvõi kaks korda, kuid mida ma teen selle rahaga, kui mul ei ole füüsiliselt aega isegi poes käia. Milleks peaks see raha kogunema – kas selleks et kord aastas sõita kuhulegi Miamisse puhkama? See ei ole ka õige. Kuidas peaks aga aja kompenseerimine välja nägema? Õpetajal peaks olema vähem koolitunde ning rohkem aega ettevalmistamisele – siis ei teki tal ka sellist ülekoormatud nädalat. Kui õpetajal on ette nähtud 35 töötundi nädalas, siis nii peakski olema – praegu tuleb tal neid tunde aga tunduvalt rohkem kokku kui ta peab veel õõsitigi üleval olema. (Narva õpetajate rühm)

Teine osaleja selgitas sama vestluse käigus siiski ka raha tähtsust enda motiveerijana, võttes kõneks asjaolu, et eesti keele õpetajatel on palju lisatöid, mis kulutavad nende aega ja jaksu. Seega juhul, kui lisatasu võimaldaks lisatööotsi vähendada, tuleks ka suurem palk eesti keeles õpetamise kvaliteedile ilmselt kasuks (nagu järgnevast tsitaadist näha, leidis niisugune seisukoht siiski ka n-ö sisemisele motivatsioonile osutavat vastuvaidlemist):

kui mulle makstakse töö eest 100 krooni, siis ma teengi tööd 100 krooni eest, kui mulle makstakse 1000 krooni, siis aga selle summa eest. 2: See ei pruugi nii olla. 1: Suuremas osas on see aga nii. Mina olen vist jõudnud selle tasemeni, et ma tahan müüa oma teenust selle raha eest, mida see tegelikult väärt on. 3: Tegelikult on õpetajates väga palju entusiasmi. Väga paljud on imestanud selle üle, et ma istun tööl päevad läbi, kuigi ma võiks istuda seal täpselt nii kaua kui seda seadus nõuab. (Narva õpetajate rühm)

4.2.2. Pedagoogilised ja didaktilised probleemid

Milles tundsid õpetajad end rohkem ja milles vähem pädevana? Õpetajate fookusgruppide põhjal võib öelda, et vastus sellele küsimusele olenes ootuspäraselt sellest, kas tegemist oli aine- või keeleõpetajaga:

- osa keeleõpetajaid rõhutas, et tunneb ennast pädevana keeles, kuid mitte aines, mida õpetama hakkavad;
- osa aineõpetajaid ei tundnud ennast küllalt pädevana keeles.

Mõlemate hulgas oli kolmandaks neid, kes tundsid puudust sobivate õppemeetodite tundmisest.

Muidugi leidsid aineõpetajaid, kes ei pidanud omaenda keelepädevust probleemiks, st hindasid oma eesti keele oskust küllaldaseks. Kuid teises keeles õpetamise metoodilisi probleeme (vastuseta küsimusi) tõi välja ka hea eesti keele oskusega ning eestikeelseski koolis õpetanud aineõpetaja, kes näis eestikeelse aineõppe suhtes olevat üldiselt optimistlik.

Laias laastus võib välja toodud probleemid jagada järgmiselt:

- eesmärgiseade- ja hindamisprobleemid
- õppetöö ettevalmistamise ajakulu
- keelte vahekord õppetöös
- konkreetsetest õpilastest tulenevad probleemid:
 - *õpilaste huvi- ja motivatsioonipuudus, sh eestikeelse sunniviisilisusest õpilastega tekkida võivad konfliktid*
 - *õpilaste vähene või klassi raames väga erinev keeleoskus*
- muud konkreetsemad metoodilised probleemid

Täpsemalt olen mainimist leidnud probleemid sõnastanud järgmisteks üldistatud probleemküsimusteks (sh küsimused, mis on uurijate poolt sõnastatud küsimusteks näidete põhjal, mida õpetajad vestluste käigus tõid – aluseks olnud vestlusekatkeid vt lisa 4 tabelis 11B):

- 1) Küsimus, kuidas motiveerida / veenda eestikeelse õppe vajalikkuses kahtlevaid õpilasi.
Küsimus, kuidas ennetada või lahendada eestikeelse õppe sunniviisilisusest tulenevaid konflikte õpilastega
- 2) Küsimus, kuidas toimida juhul, kui õpilased ei aktsepteeri neid varem vene keeles õpetanud õpetaja keelevahetust
- 3) Küsimus, kuidas toimida juhul, kui õpilaste tähelepanu pöördub tunnis õpetaja keeleoskusele.
Küsimus, kuidas tulla toime omaenda keelelise ebakindlusega
- 4) Küsimus, kuidas jaotada vastutust aine ning keele eest (õpetaja topeltvastutus)
- 5) Küsimus, kuidas otsustada keelte vahekorra üle õppes (sh kas üldse lubada vene keelt oma tundi)

- 6) Küsimus, kuidas ületada distantsi, mille võõra keele kasutamine õpetaja ja õpilase vahele tekitab (nt kuna teises keeles on raske jõuda õpilaste hingeni või nalja teha)
- 7) Küsimus, kuidas selgitada õpilastele olulisi terminoloogilisi erinevusi ja/või harjutada neid eestikeelse terminoloogiaga, juhul kui see erineb oluliselt (sh tähenduste poolest) neile omaseks saanud venekeelsest terminoloogiast
- 8) Probleem, et õpeteemade sobivus eesti keeles õpetamiseks on erinev
- 9) Probleem, et olemasolevate eestikeelsete õpikute keelekasutus / esituslaad eestlastegi jaoks keerukas / ebaloogiline. Probleem, et pakutavad (lisa)materjalid on keeleliselt liiga nõudlikud
- 10) Õpetamisprobleemid õpilaste erineva keeletaseme tõttu olukorras, kus õpetuse individualiseerimine on keerukas (suured klassid, suur ainemaht)
- 11) Õpetamisprobleemid olukorras, kus enamiku õpilaste keeleoskus pole piisav
- 12) Küsimus, kuidas kaasata vähema keeleoskuse või eesti keele alase enesekindlusega õpilasi (tähelepanek, et teisekeelses ainetunnis mõjutab õpilase osalust pigem keeleoskus kui ainetundmine).
Küsimus, kuidas takistada arusaamiskasutuse tõttu õpilaste väljalülitumist
- 13) Küsimus, kuidas toimida õpilaste väsimisel liiga sagedasest teise keele mõistmisele kontsentreerumisest
- 14) Küsimus, kuidas vältida osa õpilaste igavlemist sellal, kui mõne õpilase väljendumine võtab rohkem aega
- 15) Küsimus, kuidas vältida aineõppe asendumist keeleõppega
- 16) Küsimus, kuidas vähendada õpilaste lisakoormust seoses nende pideva tõlkimisvajadusega
- 17) Küsimus, kuidas õpetada vastavalt ainekavadele, milles on arvestatud ainult "puhasinfo" edastamiseks kuluva ajaga
- 18) Küsimus, kuidas tulla toime 45-minutilise ainetunni raames
- 19) Küsimus, kuidas hinnata õpilase õpitulemusi, juhul kui on ilmne või võimalik, et keeleoskus mõjutab tema sooritust
- 20) Küsimus, millistest kaalutlustest lähtudes soovitada õpilastel valida kas eesti- või venekeelset riigieksamit

4.2.3. Täienduskoolitused, tugimaterjalid ja õppevara: kriitika ja ootused

Ülevaate täienduskoolituste, metoodiliste materjalide ning õppevaraga seotud probleemidest ning ootustest, mida õpetajad tõid välja kas otsesõnu või mainisid mõne muu teema käsitlemise käigus, annavad järgnevad loendid (nende aluseks olnud vestlusekatkeid vt lisa 4 tabelites 12B ja 13B):

1.1. Milliseid probleeme mainiti seoses täienduskoolitustega?

- * koolitused on väsitavad ja aeganõudvad, toimuvad õpetaja puhkeaja arvelt
- * eelnevalt ei anta piisavalt teavet koolituse sisu kohta (kuulutused ei ole küllalt informatiivsed)
- * koolitustel saadava teabe tarvilikkus on kaheldav
- * ei käsitleta antud õppeaine teises keeles õpetamist, vaid selle aine sisu või meetodeid üldiselt
- * lähenemisviis on liiga teoreetiline / üldine
- * koolitajad võivad olla erialaselt kompetentsed, kuid on 'kauged'
- * koolitaja jätab ettevalmistamata mulje
- * osalejatel jääb saamata tagasiside

1.2. Teisisõnu, milliseid ootusi täienduskoolitustele esitati?

- * olulist, vajalikku teavet
- * uudset teavet
- * kontsentreeritud sisu, st tühja ajakulu ja ettevalmistamatuse mulje vältimist
- * koolitaja pädevust, veenvat asjatundlikkust
- * selget eesmärgistust, sihipärasust
- * piisavat eelteavet koolituse sisu ja eesmärkide kohta
- * teoreetilise osa baasil praktilise harjutamise võimalust
- * õpetaja eelteadmiste arvestamist
- * õpetaja ja kooli vajaduste tundmist
- * tagasisidet õpetaja poolt koolituse käigus (ehk/või kodutööna) tehtule

2.1. Milliseid probleeme mainiti seoses tugimaterjalide ja õppevaraga?

- * õpetaja jaoks arusaamatu koostamispõhimõtte
- * mitterahuldav tase õpilase jaoks
- * vaid väikese osa / mitte kõigi ainekava teemade puudutamine
- * kehv tõlke kvaliteet, ebakorrektn terminoloogia
- * kas keeleliselt või sisuliselt liiga keerukad või vastupidi, liiga primitiivsed

2.2. Teisisõnu, milliseid tugimaterjalide ja õppevara sooviti?

- * didaktiliselt asjakohane ja RÕKi nõuetele vastav õpik
- * õpikut selgitav õpetajaraamat / metoodilised materjalid
- * eesti ja vene emakeelega õpilastele ühise õpiku juurde kuuluv õpetajaraamat, mis toetab vene emakeele õpilaste õpetamist
- * vene emakeelega õpilastele kohandatud õpik
- * kakskeelne (paralleeltekstiga) õpik
- * lingvistide poolt välja töötatud, õpilase eale vastavad sõnavaraloendid
- * rohkem õpetaja näidismaterjale (tunnikavasid, töölehti)
- * sobiva pikkusega ja vastavalt õpilaste vajadustele subtitreeritud õppevideod¹²

¹² Mainiti ajendatuna vastavast õppevahendikirjeldusest.

Otsides vastukaaluks positiivseid kogemusi, tuleb tõdeda, et kuigi õpetajate fookusgrupi kava võinuks toetada ka nende esiletoomist, osutati neile õpetajatele pakutud toe osas siiski pigem vähe. Selle, mida mainiti, saab jaotada kolmeks:

* mitmeaastane ning praktilist osa („proovilepanekut“) sisaldanud koolitus:

Kui ma kunagi varem töötasin kutsehariduskeskuses, siis meil oli üks hea projekt, mille raames me töötasime kahe aasta jooksul: alguses meid koolitati, pärast meid pandi proovile, kolmandas faasis me pidime juba midagi kirjutama seoses erineva oskuskeele sõnavaraga ning erinevate programmidega. (Narva õpetajate rühm)

* konkreetse õppeaine õpetajatele suunatud aktiivõppemeetodite kursus, mille käigus õpetajad said õppemeetodid ise läbi mängida ning omandasid suutlikkuse neid meetodeid ise hiljem vastavalt vajadusele kombineerida:

Mida ma saan öelda metoodika kohta on see, et kõige parem metoodiline kursus, mida ma olen kogu selle aja jooksul läbinud, oli „Aktiivõppe meetodid“, mis oli mõeldud kõigile õpetajatele. 2: See on jällegi üldine metoodika, mida me võime endale sobivalt tõlgendada. 1: Ma ei tea, kus teie selle kursuse läbisite, meil viis aga selle kursuse läbi üks siiani tegutsev ajalooõpetaja, kes mängis meiega läbi kõik võimalikud meetodid ja peale selle palju erinevaid antud meetodite variatsioone, ning nüüd mul on võimalus kõikidest nendest meetoditest panna kokku sellise mudeli, mille peale keegi teine ei tulegi. See on minu enda loodud. 2: Sellest ma räägingi, et sa võtad selle üldise metoodika ning, õpetades lapsi eesti keeles, lood omaenda mudeli. 1: Jah, mul on võimalus arvestada selle koostamisel väga mitme erineva aspektiga. 2: Aga aluseks võtad sa ju selle üldise osa. 1: Jah, seda küll. Samal ajal kõik need teised kursused, mis on üritanud mulle selgitada seda, kuidas eesti keeles õpetada, ei ole mulle midagi juurde andnud. (Lõuna-Eesti õpetajate rühm)

* koolituse käigus ise tehtud tunnikavad:

Mul on olemas kolm mappi, mille me olime kokku pannud kaheaastase kursuse tulemusena: 4. klass – inimeseõpetus, 9. klass – ühiskonnaõpetus ning 12. klass – samuti ühiskonnaõpetus. Me ise töötasime välja oma lähenemise erinevatele teemadele. M: Keda te mõtlete „meie“ all? 1: Neid, kes osalesid antud kursusel. Igaüks koostas iseendale igaks tunniks, mida on kokku siis 35, oma töömaterjali. See on kõik väga tore ja imeline, kuid tuleb arvestada sellega, et iga aasta õpetades isegi oma emakeeles ja tulles uude klassi, ma pean sellesama materjali ümber töötama, et kohandada seda uue klassi järgi. Ning siin on sama lugu – mõne klassi puhul ma kasutan võib-olla ainult üht sajandikku tervest mapist. Samas need mappide koostamine oli siiski selle kursuse puhul positiivne – mõnedel kursustel ei tehta sedagi. Meil on vähemalt see alus olemas ja me oleme selle koostamise üle vägagi uhked ning paljudele on see suureks abiks. (Tln õpetajate rühm)

Lisatähelepanekuna võib märkida, et ootust palju näitlikumate tugimaterjalide (nt tunnikavad) saamiseks väljendasid õpetajad üpris sageli (vt vastavaid ridu tabelis 13B). Seega võib oletada, et rahulolematust, et olemasolevad (näidis)materjalid käsitlevad ei käsitle kõiki ainekava teemasid või ei kirjelda õppeaine teisekeelseks õpetamiseks sobivaid tööviise küllalt konkreetselt, oli üsna levinud (oletatavasti mõne õppeaine-erandiga, nt eesti kirjandus). Paljud õpetajad ei olnud valmis pidevaks olemasolevate, eesti emakeelega õpilastele mõeldud õppematerjalide kohandamisetööks või tundsid ennast sellest kurnatuna (vt ka allpool p 4.2.5 ja tabeli 15B jaotist 4). Näiteks:

minu jaoks sellel aastal suvepuhkust ei tule. ./. iga õhtu peaks mul minema selle peale stabiilselt mitu tundi, seega mu eraelu ja perekond peavad jääma tahaplaanile ja ei ole veel teadagi, kuidas on võimalik seda kompenseerida. ./. 2: Ka mina arvan, et kogu suvi läheb mul eestikeelseteks tundideks ettevalmistumisele ning materjali läbitöötamisele. ./. 3: Ma olen nõus eelnevate kõnelejadega. Ma plaanin samuti terve suvi üleminekuks ette valmistuda. (Tln õpetajate rühm)

Töötaksid ka „nimekirjad temaatilise sõnavaraga“ ja „näited erinevatest lausete konstruktsioonidest“, kuid samas ma ei pea enda kohustuseks taoliste nimekirjade ja skeemide koostamist. ./. Ma ise oleks väga

õnnelik, kui keegi oleks need nimekirjad temaatilise sõnavaraga ja näited erinevatest lausete konstruktsioonidest mulle kusagilt andnud kui üht osa metoodilisest plaanist. Ning mina saaksin juba nendega tööd teha, mitte ei peaks ise istuma ja neid välja töötama. (Tln õpetajate rühm)

Ma koostan omaenda õpikut. Mul lihtsalt ei jää midagi muud üle. Ma võtsin eesti koolist õpiku, valin sealt materjali, teen sellele venekeelse tõlke, koostan selle juurde ülesandeid. ././ Ma tegelen juba teist aastat aine õpetamisega ning ma olen juba väsinud sellest, et ma pean pidevalt nii palju kirjutama ja ette valmistama. (Narva õpetajate rühm)

M: Kui te valmistusite eesti keelele üle minema, kas teil tuli muuta töökäigu plaani ././ 1: jah, programmis tuli palju muuta. Põhimõtte jäi muidu samaks, tuli muuta erinevaid detaile, kuid nende muutmine nõuab ikkagi väga palju aega ja närve. (Lõuna-Eesti õpetajate rühm)

Väljendati ka tunnet, et riik on see, kes eestikeelset õpet soovib, seega peaks ka riik olema see, kes loob selleks vajalikud tingimused (vrd ka allpool ptk 4.4):

Kui riik tahab [et toimuks eestikeelne õpe], siis ta peab looma kõik vajalikud tingimused. See [üleminek] pole mitte minu, vaid riigi soov, seega peab riik looma kõik vajalikud tingimused. (õpetajate aruteluseminar 31.10)

Kasutati siiski ka levinud vastuväidet ainekava katvate tugimaterjalide soovile – et niisugused materjalid piiravad õpetaja loomingulisust ja/või takistavad õpilaste mitmekesisuse arvestamist:

Kui sulle on ette tehtud mingisugused ranged reeglid [metoodikad], siis kuhu kaob meie loomingulisus? ././ Need teoreetikud, kes pooldavad kahekeelset õpet, ütlevad sulle ühte, samal ajal kui keelekümbled ütlevad sulle kohe, et vene keelt ei tohi üldse kasutada. ././ Asi ei ole isegi selles, milline on õpetaja – jah, me oleme küll kõik erinevad. Kuid asi on selles, et ka lapsed on erinevad. (Lõuna-Eesti õpetajate rühm)

Norras, Rootsis, Soomes ja Saksamaal ././ Õpetaja ei pea seal ise mingeid tunde välja mõtlema, kuna on olemas riiklik programm selle kohta, kuidas õpetada immigrantidele keelt ning neid ühiskonda integreerida. ././ Aga meie peame kõike ise välja mõtlema ././ õpetajal, kes põhimõtteliselt teostabki kogu seda ideed, puudub metoodika. Meil on olemas idee, et tuleb eesti keelele üle minna, kuid meil ei ole informatsiooni selle kohta kuidas sellele üle minna. 8: See probleem on seotud õpetaja loomingulisusega. 5: No see ei ole päris nii... ././ 10: Peab siiski nõustuma sellega, et kõik õpetajad ei ole võrdselt loomingulised. (koolijuhtide rühm)

Kui palju valmistumisaega võib aga olla tarvis, selleks et õpetaja saavutaks teises keeles õpetamise valmisoleku? Üks osaleja osutas vajadusele, et õpetaja saaks eestikeelseks õppeks valmistumise jaoks muude töökohustusteta lisa-aasta:

Tegelikult peaks iga õpetaja saama aasta selle jaoks, et üleminekuks ette valmistuda. Teda tuleks aastaks vabastada töökohustustest palga säilitamisega ning selle aja jooksul saaks ta õppida seda, kuidas ainet eesti keeles õpetada – tsiviliseeritud riikides tehaksegi nii. (Narva õpetajate rühm)

Ühe teise osaleja sõnavõtt osutab samas sellele, et ka võrdlemisi pikk valmistumise ja koolituste periood ei pruugi õpetajale valmisolekukindlust – sh metoodiliste teadmiste olemasolu – tagada:

M: 1, kuidas Teie hakkasite eesti keeles õpetama? 1: Tegelikult ma ei ole veel sellega alustanud – praeguse seisuga ma olen selleks juba neli aastat ette valmistunud. ././ Kõik kuidagi klappis – valdan nii keelt kui ka vajalikku ainet. Nüüd on vaja ainult hakata seda kõike rakendama. Neli aastat õppimist ja ettevalmistumist on nüüd möödas ning ma ei saa kindlasti öelda, et see on asjata kulutatud aeg – tutvusin väga paljude inimestega, kes on samas olukorras, ning see aeg andis mõista, kui keeruline kogu protsess tegelikult on. M: Kas Te käisite selleks kursustel või õppisite seda Tallinna Ülikoolis? 1: Mõlemat: ma käisin kursustel ning sellel aastal lõpetasin Tallinna Ülikooli pedagoogika erialal. Muidugi on sellel väga palju plusse, kuid samuti on ka miinuseid. ././ Kõige suuremaks miinuseks on kindlasti metoodika puudumine, plussiks on aga omandatud keeleteadmised. (Tln õpetajate rühm)

Nii või teisiti, õpetaja peaks olema valmis selleks, et iga algus on raske, sisaldab eksperimenteerimist ja kohanemist, ning uskuma, et kogemuse kasvades, kui õpetaja on leidnud just talle ja tema õpilastele sobiva õpetamisviisi, läheb uutmoodi tööviis kergemaks:

Toimub loomulik adaptatsioon. Esimesel aastal sa ei tea üldse, mida teha ja kuidas sellele läheneda, hiljem aga oma kogemuste põhjal ja oma aega kulutades hakkad sa aru saama, kuidas süsteem peaks toimima ja mida tuleks selle jaoks teha. (Tln õpetajate rühm)

Nii kuini iga õpetaja leiab omad meetodid, mis on tema jaoks kõige õigemad ja vastuvõetavamad. (Tln õpetajate rühm)

Alguses pidin ma materjali lihtsalt pähe õppima, nüüd on aga juba palju kergem. /../ See muutus huvitavaks siis, kui hakkas juba vaikselt midagi välja tulema – vähemalt minul isiklikult oli see nii. Alguses oli kartus väga suur. Aga kuna ma olen siiski selline inimene, kellele meeldib raskustele vastu sammuda, siis teatud mõttes oli ka alguses huvitav. (Lõuna-Eesti õpetajate rühm)

M: 1, tahaksin Teilt küsida, kas kõik need muudatused, mida Te programmis tegite, olid tehtud protsessi käigus, kuna Te veel ei teadnud kuidas kõige paremini võiks seda teha? 1: Nii ta oli ja see on loomulik, kuna esimese aasta käigus sa alles saad aru, kuidas see kõik võiks toimida. (Narva õpetajate rühm)

Tuleb välja, et kõik eksperimenteerivad – valitakse lõpuks see, mis sobib kooli, klassi ja laste jaoks kõige paremini. Võtame, näiteks ajaloo – väga raske on alustada kohe keskajast, see on niigi ka vene keeles väga raske teema ja nüüd me peame seda eesti keeles lasteni viima. (Narva õpetajate rühm)

4.2.4. Aineõppe tasandi positiivsed kogemused

Materjali selle kohta, milliseid õppemeetodeid (kõige laiemas mõttes) mäletasid fookusgrupiliikmed kas paremini või halvemini toiminutena, võimaldas koguda erinevate meetodiliste lahendustega (tööviisikirjeldustega) lehekeste rühmitamise tegevus fookusgrupi lõpuosas (vt lisa 1 plokki 3). Et kvantitatiivset ülevaadet erinevate lähenemiste levikust ei võimalda fookusgrupimeetod niikuini saada, huvitasid meid selle tegevuse juures pigem osalejate kommentaarid, st argumendid, millega ühe või teise meetodi „töötamist“ või „mittetöötamist“ põhjendati – huvipakkuvamad neis kommentaaridest ongi leidnud kasutust mõnes teises käesoleva aruande alapeatükis. Sealhulgas otseselt aineõpetusse puutuvaid probleeme olen kirjeldanud kahes eelmises alapeatükis. Et viimastest ei jääks muljet, et oma otsese töö – konkreetse aineõpetuse – tasandil kõnelesid õpetajad üksnes probleemidest (ehkki konkreetsete probleemide näiteid toodi tõepoolest sagedamini kui positiivsete kogemuste omi), kirjeldan järgnevalt ka positiivseid kogemusi, mida õpetajate fookusgruppides aineõppe tasandil välja toodi.

Toimivana kogetud meetodeid jm positiivseid tähelepanekuid kommenteerivaid vestlusekatkeid¹³, mida muud käesoleva aruande alapeatükid ei käsitle, koondab lisa 4 tabel 14B järgmiste üldistavate väidete kaupa:

(1) Eesti ja vene keele kombineerimine

* Õpilaste kaasamiseks on vajalik, et nad saaksid väljenduda selles keeles, milles suudavad.

Õppekeelevahetust tuleks võtta rahulikult, õpilase enda valmisolek rahulikult ära oodata

¹³ Loend ei sisalda lühidaid kommentaarideta mainimisi stiilis „grafoprojektorit ja power-point“i kasutan pidevalt“.

- * Õpilase võimalus vene keeles vastata võimaldab õpetajal saada õpilase edenemise kohta tagasisidet
- * Huvitavaid teemasid on õpilastel mugavam / rohkem tahtmist arutada emakeeles
- * Sisuliste arusaamatuste vältimiseks peaks õpetaja suutma vajadusel anda ka venekeelseid selgitusi
- * Õpetaja peaks aeg-ajalt kasutama vene keelt, vältimaks õpilaste väljalülitumist. Õpilased vajavad aeg-ajalt teise keele kuulamisest puhkust
- * Õpilased vajavad venekeelseid *time-out*'e, emotsionaalsemaid kommentaare, naljaheitmist / vahetu suhtlus on võimalik vaid õpilase ja õpetaja emakeeles
- * Juhul kui mingi teema on eestikeelsena liiga keeruline, tuleks seda käsitleda vene keeles
- * Keeli dubleeriv õppevara: õpilasel peaks olema võimalik kasutada vene keelt siis, kui eestikeelse teksti mõistmine osutub liiga raskeks

(2) Keelte kombineerimise vältimine

- * Eestikeelses tunnis tuleb kasutada ainult eesti keelt, sest kaks keelt samas ainetunnis lõhuvad õpetuse järjekindlust
- * Terminite õppimine kahes keeles tekitab õpilasele topeltkoormuse

(3) Õpetuse muutmine on paratamatu, kuid aine ei pruugi selle käigus tingimata kannatada

(4) Muud meetodid-lahendused (argumente vt tabelis 14B)

- * Lünktekstid ja valikuvastustega testid kontrolltöodes
- * Venekeelsete nimede venekeelne kirjutamine
- * Õppefilmid ja -saated, helisalvestused
- * Aine kodulehekülg
- * Tunnid arvutiklassis
- * Referaadid ja/või uurimuslikud projektid

4.2.5. Võimalikud stressorid

Varasemast on teada mitmesuguste eestikeelse aineõppega seotud murede, hirmude ja ülemineku sunniviisilisuse tunde olemasolu teatud osa venekeelsete koolide õpetajate hulgas.¹⁴ Kuigi mõõdukat stressi võib uut õpetamisviisi alustades pidada loomulikuks, tuleb teiselt poolt arvestada sellega, et pidev stress ning vastuoluliste nõudmiste ja surve tajumine mõjutavad otseselt seda, kuidas õpetaja oma tööga toime tuleb, ning võivad põhjustada õpetaja läbipõlemist.¹⁵ Seetõttu esitan järgnevalt ülevaate asjaoludest, mis fookusgruptidekstides rohkem või vähem selgesõnaliselt sisalduvad ning mis võimalike stressoritena võivad takistada õpetajate positiivset toimetulekut eestikeelsel õpetamisel (aluseks olnud vestlusekatkeid vt lisa 4 tabelis 15B):

¹⁴ Vt nt Kirss ja Vihalemm 2008.

¹⁵ Vt lähemalt nt van den Berg 2002, Lasky 2005.

- (1) Üldisemad kahtlused ülemineku mõttekuses ja mured selle tagajärgede pärast.
Ülemineku pealesunnituse tunne ja/või kahtlused selle kasulikkuses.
Mure vene kooli tuleviku, õpilaste emakeele pärast.
Mure õpilaste pärast, kes emakeeles õppides tulevad/tuleksid toime normaalselt, kuid mitte teises keeles õppides. Isiklik eesti keele omandamise või teises keeles õppimise keerukuse kogemus (“ma tean hästi, kui raske lastel on”).
- (2) Enda kui aine- või keeleõpetaja identiteedi ohustatuse tunne, rollikonfliktid (aine vs. keel), kahekordse vastutuse tunne.
Vastumeelsus õpetatava ainemahu vähendamise / sisukäsitlemise taseme alandamise suhtes.
Dilemma eestikeelne aineõpetus *versus* õppeaine riigieksamitulemus.
- (3) Nõudmiste ebaselgus või vastuolulisus; enda pädevuse ja ettevalmistuse puudulikkuse tunne (ainealane, keeleline või meetodiline ebakindlus).
Eestikeelse õpetamise järsk algus. Tunne, et kooli juhtkond kiirustab üleminekuga, arvestamata õpetaja(te) valmisolekuga.
Rahulolematus täienduskoolitustega; kasutada olevate meetodiliste soovitude ja tugimaterjalidega; õppevaraga.
Eraldatuse (üksinda jalgrattaleiutamise) tunne.
Õpilaste kriitika ja/või nendega tekkida võivate konfliktide kartus.
- (4) Ülekoormatuse tunne. Tundide ettevalmistamiseks ja/või muuks eluks vajaliku aja puudus, muud pinged ja väsimus. Kooli materiaalsete ressursside (tehnik, printimisvõimaluste, täienduskoolitusteraha) vähesus.
- (5) Vähesese tunnustatuse tunne. Hirm, et eestikeelse aineõppe ebaõnnestumises hakatakse süüdistama õpetajat. Töökohakaotuse hirm.
- (6) Kontrolli või inspekteerimise pinged (koolijuhtkond, koolivälised vaatlejad).
Tunne, et probleeme pole kasulik (koolijuhtkonna ees ja/või avalikkuses) tunnustada.

Muidugi ei esine konkreetse õpetaja puhul kõiki nimetatud tegureid korraga, ning paljude puhul ei esine loodetavasti ühtki neist – eelnev loend, nagu kõik ülejäänudki käesolevas analüüsis, koondab väljavõtteid väga erinevatest sõnavõtudest. Siiski väärivad välja toodud probleemid ka eraldi võetuna tõsist tähelepanu. Erilist esiletõstmist vajab minu arvates probleem, mida võib kirjeldada suisa eetilise dilemmana, dissonantsina või huvide konfliktina: õpetaja tunneb, et temalt oodatakse ühelt poolt ülemineku eesmärkide täitmist, kuid samas ka õpilase ettevalmistamist ainealaseks riigieksamiks:

Ühest küljest on see kõik muidugi huvitav, kuid selle juures on selline aspekt, et laps võib sinu aines riigieksamit valida – siis on ju sul tohutu vastutus selle eest, et ta saaks kasvõi oma 20 punkti kokku, vaatamata sellele, et ta oli selle aine ise valinud. Sa pead siis valima, kas sul on huvitav lastega eestikeelset õpetamist katsetada või siis sa valmistad lapsi väga hästi eksamiks ette. Ja kahjuks need kaks asja – aine omandamine ja eksamiks ettevalmistumine – ei käi käsikäes. (Narva õpetajate rühm)

M: mille puhul Te võite rääkida teatud ebakindlusest? 1: Kindlasti ei saa olla kindel oma keeleteadmistes, kuna näiteks isegi vene keeles saab mitmeid mõisteid erinevalt tõlgendada. Samuti ei ole ma eriti kindel selles, et minnes eesti õppekeelele üle, saan ma kolme aastaga oma õpilasi riigieksamiteks hästi ette valmistada. Ja see ongi kõige jubedam – ma tean, et paljud õpilased loodavad nendele eksamitele, paljudel on plaanis need ained eksamitena valida, kuna need on vajalikud ülikooli sisseastumiseks. (Tln õpetajate rühm)

Ning seda olukorras, kus võõrkeelne õpetamine aineõpetust otseselt takistab (vt tabeli 7B ridu 2 ja 3) ning kus riigieksamid tekitavad gümnaasiumiõpetajas stressi niikuinii, ilma õppekeele vahetusetagi:

meil koolides tuleb välja nii, et kõik on orienteeritud ainult lõpptulemusele – riigieksamitele. Me ei saa teha meie õppeprotsessi huvitavaks, kuna me peame kohandama kõike riigieksamite järgi, samal ajal on klassis tegelikult neid inimesi, kes tahavad eksamit sooritada, mõned üksikud. /../ 2: Ning õpetaja on sunnitud selles suunas liikuma, kuna ta alati ootab väga suure hirmuga augusti õppekoosolekut, kuna seal näidatakse talle neid statistilisi andmeid ja tabeleid ning heidetakse ette, et ta ei ole suutnud lastele ühte või teist õpetada ning tema õpilaste eksamitulemused on keskmistest tulemustest madalamad. Kuidas aga üldse saab võrrelda koole erineva kontingendiga? /../ 1: Selle pärast me ei saagi teha oma tundi huvitavaks ja meeldivaks, kuna kui ma hakkan tegelema sellega et lastel oleks suureks rõõmuks minu tunnis käia, siis ma ei valmista neid riigieksamiteks hästi ette. Ning mina saan pärast selle eest väga suure peapesu. (Narva õpetajate rühm)

Ehkki fookusgruppide üleskirjutustes seda otsese kartusena ei sisaldu (peale märkuse, et „kontroll“ on eestikeelses ainetunnis võimalik), on põhjust eelnevale lisada ka eesti keeles õpetavate õpetajate kartus kontrollimise või inspekteerimise ees.¹⁶

Üks osaleja väljendas muret ka selle pärast, et juhul kui peaks selguma, et eestikeelne aineõpetus on ebaõnnestunud, võidakse hakata süüdistama õpetajaid:

Uuriija: Õpilased on nõus õppima mõningaid aineid. Mis neid hirmutab on aga see, kas nad suudavad algtasemega kohe korraga väga paljudele ainetele üle minna. 1: Aga kas ei ole sellist ohtu, et kui praegu korraldada uurimus nende seas, kes alates sellest aastast õpivad eesti keeles, siis tulemuseks on see, et nad ütlevad, et nad olid ikka nii rumalad, et nad üldse sellist asja soovisid. Ja kas ühiskond ei saa näha seda kõike nii, et lihtsalt õpetajad ei ole ette valmistatud. Uuriija: Kõike võib juhtuda. 1: Mina arvan, et see omaks väga negatiivset kuvandit. Eelkõige öeldakse seda, et teie lapsed vastasid nii, kuna teie ei valda... (õpetajate aruteluseminar 31.10)

Mainimist väärib ka barjäär õpetajate ja kooli juhtkonna vahel, mida mitmes vestluses käsitleti kui enesestmõistetavat. Sellele osutavad esiteks osalejate märkused, et õpetajal pole kasulik oma probleeme kas juhtkonna või ka laiemalt avalikkuse ees tunnistada (tabeli 8B rida 12 *resp.* tabeli 15B rida 6.2). Teiseks osutab sellele nii mõnegi õpetaja tunne, et kooli juhtkond kiirustab üleminekuga, näidates kooli valmisolekut eestikeelseks õppeks tegelikust suuremana; arvestamata õpetaja(te) valmisolekuga (tabeli 15B rida 3.2). Erinevates paatides sõitmise tunnet väljendab ka vähese juhtkonnapoolse tunnustatuse tunne (tabeli 15B rida 5).

Teisiti öeldes – õpetajate fookusgruppides ja aruteluseminaril ilmnas mitmesuguseid kommunikatsioonitõkkeid õpetajate ja koolijuhtide vahel. Toimunud vestluste põhjal võib väita, et vähemalt mõned õpetajad tajuvad koolijuhtide võimalusi toimuvat mõjutada enda omadest suurematena, kuid ei ole samas valmis oma probleeme ei ülemuste ees ega mujal avalikult välja

¹⁶ Ka käesoleva projekti käigus vabas vormis toimunud suhtlus venekeelsete koolide esindajatega osutas, et nii ainetundide vaatlemist kui ka igasugust muud eestikeelse aineõppe rakendamise uurimis tajutakse vähemalt mõnes koolis kontrollimisena, mis koormab ja väsitab: “Ausalt öeldes oleme me teist juba väsinud. Ma ei mõtle konkreetselt teid, vaid seda pidevat uurimist ja kontrollimist üldse – olgu siis Emor või igasugused tundide vaatlejad. Normaalse õppetöö asemel peame tegema näidistunde. Aga me ju alles äsja oleme üleminekut alustanud.” (koolijuhtkonna esindaja andmete kogumist kokku leppivale uurijale, tsiteeritud mälu järgi).

tooma. Vastupidi – nii mõnelgi juhul tajutakse survet näidata olukorda tegelikust paremas valguses.¹⁷ Muidugi väljendab fookusgrupis kõneldu vaid seda, kuidas kõnelejad kirjeldavad ja *piltlikustavad* seda, kuidas nad olukorda tajuvad; mitte seda, kuidas keegi tegelikult käitub. Ning on mõistetav, et õpetajate ja koolijuhtkonna vaheline suhtlemine ei saa sujuda alati päris tõrgeteta – nende ülesanded, rollid ja huvid on kohati erinevad. Kuid õpetajate fookusgruppides ilmnevad juhtkondade ja õpetajate perspektiivierinevused võib olla üks põhjustest, mispärast õpetajate pädevuste (keeleoskus, ainealne informeeritus) ebapiisavust, ümberõppimise (paradigmavahetuse!) keerukust ning tundideks valmistumise töömahtu ei ole ilmselt küllaldaselt teadvustatud ei riigi ega (mõnikord) ilmselt ka kooli tasandil.

Töökohakaotuse mure osas oletasime fookusgruppide esmase analüüsi põhjal, et eesti keelt kõrgtasemel valdavad venekeelse kooli õpetajad oma töökoha pärast pigem muret ei tunne. Seda oletust 31. oktoobril peetud seminaril kontrollides aga selgus, et see oli olnud ennatlik: ka eesti keeles õpetada suutev aineõpetaja – vähemalt juhul, kui ta töötab niisuguses Eesti piirkonnas, kus leidub ka eesti keelt emakeelena kõnelevaid õpetajaid, on mures oma töökoha pärast. Konkreetselt märkis üks seminaril osaleja, et kuigi eesti keele valdaja, kardab temagi tõsiselt oma töökoha pärast, sest Interneti-portaalides ja mujal meedias kirjutatakse, et eesti keeles peaks õpetama keelekandja. Seega tuleb ka antud sihtrühma puhul kammitsevate tegurite hulka arvata ka töökohamure. Võimalik, et tegemist on regioonispetsiifilise murega (Tallinn, Lõuna-Eesti, kus koolidel on enam võimalust värvata eesti emakeelega õpetajaid).¹⁸

4.2.6. Koostöö kolleegidega

Nagu osutatud eelmises alapeatükis ning tabelis 15B, kurtsid mõned õpetajad enda eraldatuse, üksitegutsemise tunnet:

¹⁷ Samasugust survet või vajadust võivad aga tajuda ka koolijuhid ise – näiteks väljendati koolijuhtide fookusgrupis arusaama, et mõned koolijuhid vastavad uuringute käigus nii, nagu arvavad ministeeriumit neilt ootavat: „M: Meil on siin [koolijuhtide poolt kevadisel küsitlemisel antud vastuste hulgas] päris palju vastuseid, et teadmised langevad. Aga öelge palun, kas keegi teist on kokku puutunud sellise asjaga, et teadmised paranevad ehk siis sellega, et eesti keeles õpetamine on omanud positiivset mõju? See võib käia ka põhikooli kohta. Või siis selline kogemus, et see tase vähemalt ei lange? 1: Aga kas vastajad teadsid seda, kust tulevad need küsimustikud? M: Jah, muidugi teadsid. 1: Sellepärast Teile pandigi siia sellised vastused. /../ 2: Mina teen ettepaneku antud küsimustiku vastuste puhul arvestada eraldi Ida-Virumaad – meie oleme alati oma vastustes ausad.“ (Fookusgrupiuringus peaks tellijale meelepäraseks peetavate vastuste „mõju“ tasakaalustama osalejate interaktsioon, mis toetab osalejatele teada olevate seisukohtade ilmsikstulekut nende seisukohtade võimalikus (osalejate jaoks teada olevas) mitmekesisuses, vt eespool ptk 2.2. Uuringu kui terviku seisukohalt rõhutavad niisugused seisukohad aga meetodite kombineerimise tähtsust. Üldisemalt võttes ei saa sotsiaalselt soovivat vastamist aga kunagi välistada ning eriti individuaalsete seisukohavõtude tõlgendamisel tuleb varjatud motiivide võimalikkust nii või teisi silmas pidada.)

¹⁸ Siiski ka Narva fookusgrupis mainiti õpetaja vallandamise võimalust – olgu et tegelikkuses ei ole kooli juhtkonnal sugugi kerge õpetajat vallandada – korra: tõsi, möödaminnes ja teises kontekstis (vallandamisoht n-ö vastuhakkamise *resp.* oma mõtete avaldamise eest): “Ma võin rääkida ühest soovitusel – hea, et minu kooli administratsioon ei näe seda linti ja mind selle eest ei vallandata. Minu nõu Narva koolidele oleks see, et ei ole vaja liialt ette rutata. Meie kool väidab, et me suudame matemaatikat ja füüsikat ja keemiat eesti keeles õpetada, ning selle eest saab ka Haridusministeeriumilt kiita. Või siis kui tullakse mingisuguseid uuringuid läbi viima ning kui uurimuskomisjon, direktor ja õppealajuhataja istuvad ja küsitlevad õpetajaid, siis õpetajatel ei jää midagi muud üle kui öelda, et nad pooldavad võimupartei poliitikat. Tegelikult on aga olukord teistsugune.” (Narva õpetajate rühm)

Kogu selle juures on kõige suuremaks hädaks see, et me kõik oleme üksiküritajad. ./ M: mida te saaksite oma kogemusele põhinedes soovitada nendele õpetajatele, kes on antud protsessi alles alustamas? 1: Looge häid tutvusi nende inimestega, kes sellega juba tegeleb, ning vastastiku huvi olemasolul saavad mõlemad pooled midagi kasulikku teada. Meil ei ole praegu mingit süsteemi – igaüks näeb üksinda vaeva. See on sama, kui anda ette üks suur põld ning igaüks hakkab seal oma suunas külvama. (Narva õpetajate rühm)

Tiheda kollegiaalse koostöö näiteks oli keelekümblusprogrammis osalev kool:

„koostöö keele õpetajaga“ – seda ma teen kogu aeg ja ilma selleta ma ei saa. ./ eestlastest õpetajatelt ei ole ma kunagi saanud eitavat vastust juhul, kui mul on olnud vaja abi küsida. (Lõuna-Eesti õpetajate rühm)

Enamik osalejaid, kes antud teemal sõna võttis, ei näinud üksi tegutsemisest aga head väljapääsu.

Kommenteerides fookusgruppides kasutatud meetodi- ja tööviisilehtede hulgas olnud kaardikesi „koostöö eesti keele õpetajatega“ ning „koostöö teiste ainete õpetajatega tunniks ettevalmistumisel“, rõhutasid õpetajad kolleegiaalse koostöö keerukust ajapuuduse tõttu ning tahtmatust oma kolleege koormata:

M: Aga kas te ei ole otsinud endale abiks selliseid inimesi nagu näiteks N, kes on juba eestikeelsele geograafiale üle läinud? 1: Ma saan aru, et seda võiks teha, aga väga raske on seda aega leida, et saaks koos rahulikult maha istuda ja arutada. 2: Just nimelt. 1: Meil [eesti keele õpetajatel Narvas] ei ole üldse aega. See, et eesti keele õpetajal poleks praegu Narvas tööd, ei ole reaalne. ./ tuleb väga palju rabeleda. (Narva õpetajate rühm)

Veel üks huvitav asi selle kõige juures – kursuste käigus meil tekkis selline küsimus, et kui meil on kahtlusi oma keeleteadmistes teatud aspektides, siis mida tuleks teha. Meile aga vastati, et tuleks pöörduda eesti keele õpetaja poole. Aga miks peaks eesti keele õpetaja selle peale aega kulutama? See kõlab ju naeruväärselt – miks peaksid eesti keele õpetajad lisakoormust saama? Meie muidugi naersime selle vastuse peale, kuigi koolitaja ei saanud aru, et selline asi ei ole normaalne. 2: Neil tundub kõik väga lihtne ja loogiline. 1: Jah, nad arvavad, et eesti õpetajad ainult istuvad ja ootavad, kuni me tuleme nende juurde oma küsimustega. (Tln õpetajate rühm)

M: Võtame siis ette need meetodid, mida te olete kasutanud, kui mille puhul olete jõudnud järelduseni, et need ei toimi. Mida te saate oma kogemuste põhjal selle kohta öelda? 1: Minu puhul oleks selliseks meetodiks „koostöö teiste ainete õpetajatega tunniks ettevalmistumisel“. Seda võib teha korra – mingisuguse ürituse, avatud tunni korraldamise või metoodilise päeva raames, kuid pidevalt on seda võimatu rakendada. Sama kehtib ka „koostöö eesti keele õpetajatega“ puhul. Jah, nad oma lahkusest võivad sind küll aidata ja nad ongi aidanud, kuid sul endal peaks olema piisavalt südametunnistust, et lasta neil oma asjadega tegeleda. M: Nii et süstemaatiliselt ei oleks võimalik sellist varianti kasutada? [Kõik raputavad pead] (Tln õpetajate rühm)

M: Kas nende aastate jooksul, millal olete eesti keeles õpetanud, on teie valmidus selleks kuidagi muutunud? 1: Jah. 2: Jah, muutus küll. M: Paremuse poole ikka? 2: Jah, paremuse poole. Aga näiteks eesti kooli ... [sama õppeaine] õpetaja juba väldib mind. M: Miks nii? 2: Sest ta on minust juba lihtsalt väsinud. Igal suvel augustis olen ma teda kohvile kutsunud ning kohvitamise ajal on ta sunnitud rääkima mulle sellest mis toimub, kuidas need asjad käivad ning mida tuleks teha. Ning igal aastal saad sa palju uut teada ning iga kursus on sinu jaoks nagu uus. Ise ei julge ka katsetada, seega hakkad otsima inimesi, kes juba tegelevad sellega. (Narva õpetajate rühm)

M: Kas teie nägemuses antud meetodite seas oli neid, mida te küll ise ei ole kasutanud, kuid te arvate, et nendest võiks kasu olla? Milliste meetodite puhul te eeldate, et need võiksid toimida? 1: Mina arvan, et väga hästi toimiks „koostöö keele õpetajaga“, kui keele õpetaja poleks sama ülekoormatud kui minagi ja kui meil oleks aega koos maha istuda ja erinevate küsimuste üle arutada. (Narva õpetajate rühm)

Võib öelda, et aineõpetajad nägid eesti keeles õpetaja poole pöördumises pöörduja enda ühepoolset kasu.

Teiseks osutati keele- ja aineõpetaja koostöö sisulistele takistustele:

Mina võin seda kommenteerida läbi keele õpetaja pilgu. Mina sattusin teatud kursustele ja ma võin öelda, et minust ei ole küll ühiskonnaõpetuse õpetajale mingisugust kasu, isegi kui ma seda väga sooviks. Tihtipeale tekib ka selline olukord, et sa lihtsalt ei saa aru, mida aineõpetaja sinult täpselt tahab. /./ 2: Andke ükskõik kellele mõni meditsiini- või tehnikaalne tekst ja vaadake, mis saab. (Narva õpetajate rühm)

Samuti osutas üks Lõuna-Eesti õpetaja, et kollegiaalset koostööd takistab sama ainet teises keeles õpetavate kolleegide vähesus või puudumine piirkonnas:

mina olen koolis üksinda, seega ka oma probleemidega pean üksinda hakkama saama. /./ Meil on kahjuks [linnas] üks [venekeelne] kool, sellepärast ma olen täiesti üksinda. /./ [Sama linna eestikeelses koolis] on teised probleemid, neid absoluutselt ei huvita see, mida ja kuidas mina peaks midagi tegema (õpetajate aruteluseminar 31.10)

Teil on see süsteem [õpetajate koostöö Tartu Annelinna Gümnaasiumis] juba mitme aasta jooksul toiminud. Aga mida teha siis, kui õpetaja on üks? /./ Enda puhul ma võin rääkida sellest, et ma olen täiesti üks, seega on see minu probleemiks, võimalik, et ka finantsilisest küljest, kuid samas abi oleks mul ikkagi vaja. (Lõuna-Eesti õpetajate rühm)

Õpetaja eraldatust ei pruugi leevendada ka kohtumised koolitustel, sest seal keskendutakse õppimisele ning lahkutakse pärast õppetöö lõppu:

kui meil on vahel koolitus, siis koolitusel me õpime, aga pärast kõik lähevad koju ja keegi enam ei mõtle nende probleemide peale. /./ Näiteks viimaselt fookusgrupi kogunemiselt Tartus, mis oli teie poolt korraldatud, ma lahkusin sellise kergendatud tundega, et ma ei ole üks. Saab mingeid ideesid, mingeid mõtteid. Kui me saame koolitustel kokku, see on hoopis teine asi. (õpetajate aruteluseminar 31.10)

4.3. Õpilaste vaatenurgad

4.3.1. Eestikeelse õppimise algus – ootuste ja tegelikkuse mäletamine

Õpilaste vastavad sõnavõttud on esitatud lisa 4 tabelis 16B, rühmitatuna vastavalt järgmistele väidetele (loend ja tabel ei sisalda põhikoolis eestikeelse aineõppega alustanud keelekümbelusklasside õpilaste kogemusi):

- (1) Tegelikkus vastas ootustele
- (2) Tegelikkuse ja ootuste suhe oli ambivalentne
- (3) Eelnevalt kartsin, kuid tegelikkus osutus kardetust kergemaks
- (4) Tegelikkus osutus oodatust kergemaks, kuid mitte meeldivamaks
- (5) Ei olnud erilisi ootusi ega lootusi
- (6) Tegelikkus valmistas pettumuse
- (7) Tegelikkus oli oodatust raskem/probleemsem/ebameeldivam
- (8) Algas (üleminek eestikeelsele õppele) oli liiga järsk

Tabelist nähtub, et keelekümbeluse kogemuseta osalejate hulgas oli kõige rohkem neid, kelle meenutust eestikeelsele õppele ülemineku kohta võib kirjeldada ambivalentseks – oli nii seda, mis osutus oodatust kergemaks, kui ka raskeid või ebameeldivaid aspekte; tegelikkus osutus oodatust mõnevõrra raskemaks; ühe õppeaine on nii ja teisega naa jms.

Lisatähelepanekuna võib märkida, et kuna osalejate hulgas leidis ka neid, keda eelolevatel aastatel ootas ees uute eestikeelsete ainete lisandumine, siis väljendati ka reaalset, isiklikule tulevikule suunatud kartust:

Mul samuti ei olnud alguses kartusi, kuna oli vähe aineid. Aga nüüd ma juba natuke kardan, kuna ma tean, et 60% ainetest peaksid eesti keeles toimuma. Nüüd alles 11. klassis ma hakkangi bioloogiat eesti keeles õppima. Või siis keemiat. Ma ei kujuta ette, mis mu peas peaks siis toimuma. Praegu ma tean termineid vene keeles, nüüd ma pean neid eesti keeles õppima hakkama ja äkki neid on veel mõni teine tähendus. Peas läheb kõik sassi, võimalik et sellel põhjusel ma ei saa hiljem ka kuhugile ülikooli sisse. Ja nii lähebki elu siis... (Tartu tütarlaste rühm, 10. klassi õpilane)

Seoses eestikeelsele aineõppele ülemineku järskuse ja valulikkusega väljendasid mitmed õpilased nii oletust kui ka isiklikku kogemust, et nooremast peast on üleminek lihtsam, sest nooremad õpilased „mõtlevad“ ja muretsevad vähem, ei seo eestikeelse õppega ka mingeid erilisi ootusi (vt ka lisa 4 tabeli 9B rida 5). Näiteks:

Meil oli see üleminek samm-sammult, me olime siis veel väiksed lapsed – meil algas see kõik 3. klassis, ning siis me veel ei saanud aru sellistest asjadest nagu toimuv üleminek ja keelekümbelus. Me lihtsalt aktsepteerisime seda nii nagu asi oli. Seega meil ei olnud mingeid ootusi ja lootusi, see oli meie jaoks lihtsalt fakt. (Tartu poiste rühm, keelekümbelusõpil)

Me saime peale 5. klassi valida, kas minna 6. kooli, nagu meil 2-3 inimest tegi /../ 6. klassi ma läksin nii, et kõik mu sõbrad läksid keelekümbelusklassi ja mina tegin lihtsalt sama, mis nemadki, ning seega mul endal ei olnudki mingeid ootusi. (Tartu poiste rühm, keelekümbelusõpil)

eesti keeles õppimine oli minu jaoks kergem ja lihtsam kui ma arvasin. Muidugi enne 1.klassi mul ei olnud erilisi ootusi seoses sellega ning samuti ei olnud ka mingit hirmu. Ma olin väike ja sellises vanuses on palju lihtsam olukorraga ära harjuda. Ma ei tundnud mingit ebamugavust. Võin öelda seda, et kui ma olin 8.klassis ja kuulsin sellest reformist, et gümnaasiumis plaanitakse viia osad ained eesti keelele üle, siis ma

olin ausalt öeldes häämingus – ma ise olen ju 1.klassist eesti keeles õppinud, suurem osa ju aga mitte. Kui viia läbi mingisugune keelekümbelus, siis tuleks seda teha kas algkoolis või siis üldse mitte teha. (Tln poiste rühm, keelekümbelusõpil)

Samas leitud siiski ka õpilasi, kelle mäletamist mööda võis ka põhikooliõpilane võib karta, või olla negatiivselt meelestatud või tajuda eestikeelse aineõppega „hirmutamist“:

Minul on vahepealne variant. Muidugi kui me läksime kunagi 1.klassi, siis see otsus sõltus pigem meie vanematest kui meist endist. Aga ma mäletan, et kui ma läksin kooli, siis ma kartsin, et hakkab raske olema, kuna see ei olnud minu emakeel ja ma olin veel nii väike ka, kuid tuli välja, et see oli kergem kui ma olin oodanud. Ma arvan, et meeldivam oleks ikkagi vene keeles õppida, kuid vaatamata sellele ma olen rahul, et meil on eesti klass ja võimalus riigikeelt hästi osata. (Tln tütarlaste rühm)

Kui ma läksin 6. klassi, siis ma mõtlesin, et nüüd asjad muutuvad seoses eestikeelse õppega palju halvemaks. Alguses oli meil kõigil hirm – asi oligi selles, et meil kõigil oli raske. Ja selle arvelt jällegi kompenseerus selline asi, et ma ei tundnud ennast seal nii nõrga ja rumalana, kuna ma ei teadnud eesti keelt nii hästi. Me kõik teadsime siis eesti keelt halvasti, kuid peale seda on meie teadmised paranenud. (Tartu poiste rühm, keelekümbelusõpil)

Enne 6. klassi me ei õppinud ühtegi ainet eesti keeles peale eesti keelt ennast. 6. või 7. klassis meil tehti mingi aine eestikeelseks, ma nüüd ei mäleta täpselt, mis see oli. Alguses meil olid kõik selle suhtes väga negatiivselt meelestatud, kuid hiljem saadi aru, et see teeb meile tegelikult head. Muidugi on halb see, et vahel sa ei saa kõigest aru, kuid sulle võidakse seda alati lahti seletada, muidugi kui sul on normaalne õpetaja. Aga jah, alguses kõik muidugi kartsid. M: Aga siis, kui juba alustati? 1: Mõnele hakkas meeldima, mõni jäi ikka oma negatiivsele positsioonile, mõnel oli üldse ükskõik mis keeles õppida. (Tartu poiste rühm)

6. klassis pidid meil teatud ained eesti keelele üle minema ja sellepärast ma otsustasingi peale 5. klassi ... [teise kooli] üle minna, kuna ma arvasin, et mul on siin endal lihtsam õppida. M: Kas Teil oli siis hirm ülemineku ees kui Te vahetasite lausa kooli? 1: Jah, ma arvasin, et ma ei saa oma eesti keele teadmistega hakkama ja et mu hinded langevad. Mul oli hirm, et ma ei saa hakkama. (Tartu poiste rühm)

M: Alustame siis [lühiankeedi] esimesest punktist: kas eesti keeles õppimine oli kergem ja meeldivam kui olite enne arvanud või siis raskem ja ebameeldivam? 1: Midagi kahe vahel. 2: Põhimõtteliselt on ikka lihtsam. 3: Jah, ikka lihtsam. 4: Mina arvan ka, et see oli kergem. 5: Lihtsalt väga palju räägiti sellest, et see saab väga raske olema. 2: Eriti eesti keele õpetajad rääkisid sellest, et kõik saab nii raske olema ja et me peame kindlasti eesti keelt õppima, muidu me ei saa üldse aru – tegelikult saab ikka kõigest aru. Mingeid probleeme on ikka, kui peamistest asjadest saad ikka aru. (Narva poiste rühm, keelekümbelusõpil)

Teisisõnu – esines ka vastupidist seisukohta, et kuna gümnaasiumiks võib eesti keele valdamine paranenud olla, võib gümnaasiumis algav eestikeelsele aineõppele üleminek õpilase jaoks isegi lihtsam olla:

Nüüd on mul natuke lihtsam, kuna ma tean nüüd eesti keelt paremini. Suuremast osast sõnadest ma saan aru, kuid siiski mitte kõikidest. ./ M: Aga kas praegusel kujul vastavad need ained Teie ootustele või eestikeelne õpe osutus lihtsamaks või hoopis raskemaks? 1: See on pigem raskem. M: Nii et Te arvasite, et see on raske, ja see osutuski raskeks? 1: Jah. M: Aga kas siiski jõukohane? 1: Jah, kui palju vaeva näha. (Tartu poiste rühm)

Ning osutati sellelegi, et inimestele ei meeldi muutused (inimesed eelistavad asju nonde harjunud moel):

Minu meelest, kui nüüd üldiselt muutuste peale mõelda, siis inimestele, kes on vana asjaga juba väga harjunud, ei meeldi üldse mingid muutused, olgu need head või halvad. Enne 6. klassi me ei õppinud ühtegi ainet eesti keeles peale eesti keelt ennast. 6. või 7. klassis meil tehti mingi aine eestikeelseks, ma nüüd ei mäleta täpselt, mis see oli. Alguses meil olid kõik selle suhtes väga negatiivselt meelestatud, kuid hiljem saadi aru, et see teeb meile tegelikult head. ./ Mõnele hakkas meeldima, mõni jäi ikka oma negatiivsele positsioonile, mõnel oli üldse ükskõik mis keeles õppida. (Tartu poiste rühm)

Me oleme siin juba rääkinud sellest, et kui on planeeritud teha mõni uus aine eestikeelseks, siis õpilased tunnevad teatud mõttes hirmu, tunnevad ebamugavust, mis on seotud uue aine õppimisega eesti keeles. On ka selliseid seisukohti, et kui sa saad teada, et aine hakkab eesti keeles olema, siis sul kaob ka tahtmine seda

õppida. Selline asi ongi alguses normaalne, sest kui inimene teab, et teda ootab ees mingi uus asi, siis teatud kartus on loomulik. (Tln poiste rühm, keelekümbelusõpil)

Valides väidete „oleksin tahtnud/võinud õppida eesti keeles rohkem“ ja „...vähem“ vahel, jäi kõlama mõte, et hea on/oli nõnda, nagu on – rohkem eestikeelseid aineid pigem poleks tahtnud, ning seda isegi siis, kui oleks nendega hädapärast hakkama saanud. Näiteks:

Me oleks võinud, kuid kas me oleks tahtnud. Muidu oleks me hakkama saanud küll. 2: Me oleme selleks võimelised, kuid meil ei ole selleks tahtmist. 3: See oli hea variant, et eesti keele tunde võiks rohkem olla, kuid need ained, mis on meie jaoks olulised ja millest me peame aru saama, võiksid olla siiski meie emakeeles. (Narva poiste rühm)

M: Aga kuidas Teile tundub, kas Te oleksite võimeline veel mingit ainet eesti keeles õppima? 1: Nii palju kui mina tean, siis ülemineku puhul on siiski valitud kõige kergemad ained, kuid kui ma peaks neid teisi keerulisemaid ained eesti keeles õppima, siis läheks see minu jaoks raskeks. M: Aga kas teie seas on neid, kes oleks tahtnud, et veel 1-2 ainet oleksid teil eesti keeles? Te ju ise rääkisite, et gümnaasium on muutnud teid eesti keeles julgemaks. 2: Sellest piisab, mis praegu on. 3: Mulle piisab ka nendest ainetest, mis meil hetkel on. Nad annavad võimaluse eesti keelt harjutada, kuid teisi aineid oleks hea ikkagi vene keeles õppida. (Tln tütarlaste rühm)

8.-9.klassides me õppisime eesti keeles palju rohkem kui praegu ning seega ma võin öelda, et ma oleks võinud küll hetkel rohkem eesti keeles õppida. Aga tahtmine on juba hoopis teine küsimus ning praegu mulle sobib kõik nii nagu on. /../ samas minul ei ole mingeid probleeme sellega, et ained on eesti keeles, seega ei ole see ka põhjuseks kooli vahetamiseks. (Tln poiste rühm, keelekümbelusõpil)

M: Kui me eraldame teineteisest sellised nagu „oleksin tahtnud“ ja „oleksin võinud“... Paljud: Siis oleks võinud küll... 1: Aga poleks tahtnud. M: Kas keegi arvab veel nii nagu 1? [neli osalejat tõstavad käe] /../ 2: Meil näiteks piisab eesti keelest küll. Vähemalt meie klassis, ma ei tea kuidas paralleelklassis on muidugi. 3: Mina arvan, et mina küll ei tahaks, aga saaks muidu hakkama. M: Aga kas teie seas on üldse neid, kes tahaksid seda? /../ kas teil klassis muidu on neid, kes tahaksin võib-olla veel rohkem eestikeelseid aineid? 1: Isegi kui keegi oleks tahtnud, siis ma ei näe enam neid aineid, mida saaks eestikeelseks muuta. /../ keemia ja füüsika puhul oleks see lihtsalt ebareaalne. 3: Ei, see on reaalne, aga ainult et kellel seda vaja? Kui inimene saab vene keeleski halvasti aru, siis mida siin veel eesti keelest rääkida. Meil on muidu üks tüdruk, kes sõprusringkonnas on eestlased, tema võib-olla tahaks rohkem eesti keeles õppida. Mitte et ta seda halvasti teaks, aga ta oleks ikka rohkem tahtnud. (Tartu tütarlaste rühm)

Kõigis õpilaste fookusgruppides leidus neidki, kes eelistanuks eesti keeles üldse mitte õppida (*resp.* eelistasid eestikeelsetele ainetele rohkem eesti keele ainet).¹⁹ Näiteks:

M: Aga kas teie seas on neid, kes eelistaks eesti keeles üldse mitte õppida? 1: Mina eelistaksin. 2: Ma arvan, et mina ka. 3: Ja mina samuti. 4: Ma olen neutraalsel seisukohal. M: Miks te siis eelistaksite eesti keeles üldse mitte õppida? 3: Sest vaatamata sellele, et meil on praegu lihtsad ained eesti keeles, olen ma ikka pidanud kohati mõningate raskustega kokku puutuma. See kõik võtab ka rohkem aega. M: Nii et Te ei tahaks aega ka raisata? 3: Jah. 1: Mina ei tahaks samuti lisa aega raisata ning need kolm aastat, mille jooksul ma mõningaid aineid eesti keeles õpin, ei anna mulle midagi juurde. See võtab rohkem aega ja võib-olla annab sulle mõningat keelepraktikat, kuid seda jällegi siis kui sa oled tunnis aktiivne ja saad ainekst hästi aru. (Tln poiste rühm)

¹⁹ Tartu poiste fookusgrupi need liikmed, kes väljendasid seisukohta, et võinuks olla pigem üksnes venekeelne aineõpe, jäid seda väidet esitades siiski ambivalentseks, tehes erandi näiteks eesti kirjandusele ja muusikale või väljendades põhimõttelist ükskõiksust õppekeele jms suhtes. Seevastu kõigis ülejäänud õpilaste rühmades esitati ka selgelt eestikeelse õppe vastaseid kas eelistusi või seisukohavõtte.

4.3.2. Aineõppe tasandi probleemid ja lahendused

Käesolevas alapeatükis esitan ülevaate aineõppe tasandi probleemi(tahku)dest, mida õpilased fookusgruppides ise kõneks võtsid (aluseks olnud vestlusekatkeid vt lisa 4 tabelis 17B²⁰):

1. Üldisemad tähelepanekud:

- (1.1) Õppida on raskem / koormavam kui emakeeles
- (1.2) Õppimine aeglustub / ainealased õpitulemused osutuvad väiksemateks kui need, mida võinuks saavutada emakeeles õppides
- (1.3) Raskusi tekitab õppekeelevahetuse järskus
- (1.4) Mõnedel õpilastel tekib aine / õppimise suhtes vastumeelsus või motivatsioonilangus
- (1.5) Osa õpilasi on loobunud üritamastki
 - loobudes pingutamast
 - vahetades kooli
 - katkestades gümnaasiumiõpingud

2. Konkreetset probleemi:

- (2.1) Mõistmisraskused
 - õpilase jaoks läheb osa infost / palju infot kaduma
 - kahekordne ajakulu
 - ainetunni asemel justkui keeletund
 - materjal jääbki arusaamatuks
 - arusaamisraskuste tõttu ei suuda õpilane tunnis ainele keskenduda / raskused tunni sisu mõistmisega panevad osa õpilasi välja lülituma
 - arusaamisraskuste tõttu langeb õpilase ainealane enesehinnang / kujuneb negatiivne suhtumine õppeainesse / kaob või väheneb õpihuvi
 - suurem ajakulu
 - õpivad ainult need, kes saavad aru
 - hinnete (kontrolltöötulemuste) halvenemine, kuna osa asju jääb juba tunnis arusaamatuks
 - ilukirjanduse lugemine (sh tõlkimine) teises keeles on keerukas
 - probleemid tõlkimisega, eriti juhul, kui õpilane soovib süveneda
 - õpetaja ja õpilase vastastikused arusaamisraskused
- (2.2) Väljendumise ja osalemise probleemid
 - sõnavara piiratus vähendab õpilase võimalust aktiivselt tunnis osaleda
 - õpilase hoidumine kaasarääkimisest / ettevaatlikkus eestikeelsel väljendumisel
 - raskused eneseväljendamisega juhul, kui tuleb rääkida ettevalmistamata teemal
 - vajadus eesti ja vene keelt kombineerida
 - teksti päheõppimine kui lahendus
 - piiratud sõnavara (arusaamisraskused) takistab ka kontrolltöö kirjutamist
- (2.3) Õpetaja pädevuste, metoodilise lähenemisviisi või õppevaraga seotud probleemid
 - õpetaja range eestikeelsus
 - õpilastelt eestikeelse rääkimise nõudmine
 - pidev keelevigade parandamine

²⁰ Ülemineku üldisemat korraldust puudutavate ootuste, probleemide ja võimalike lahenduste kohta vt eespool ptk 4.1 (eriti p-d 4.1.4 ja 4.1.5).

- *hindeliste tööde eestikeelsus*
 - *kehvem hinne / hinnete halvenemine õpilase eneseväljendumis- jm keeleprobleemide tõttu*
 - *kehvem hinne / hinnete halvenemine, kuna osa asju jääb juba tunnis või kontrolltöös arusaamatuks*
- *õpetaja suutmatus eristada sisulist probleemi keelelisest*
- *õpetaja ebapiisav vene keele oskus (õpetaja suutmatus selgitada mõisteid, vastastikused arusaamisraskused)*
- *õpetaja ebapiisav eesti keele oskus, mis ajendab kasutama ühelaadseid õppetegevusi*
- *lähtumine vaid tugevamatest õpilastest (nõrgema keeleoskusega õpilaste järelejätmise tähelepanuta jätmine)*
- *lugemine ja kirjutamine ilma õpetaja seletuseta*
- *ühelaadne, pikapeale tüütus või koormavaks muutuv tegevus*
- *õppesisu liigne lihtsustamine / lühendamine*
- *õppesisu taandamine kõige põhilisemale võib muuta õppimise igavamaks, võib kaduda huvi aine vastu*
- *kui õpilastel on võimalik piirduda teksti päheõppimisega*
- *samad õpikud, mis eesti õpilastel*

Tabelist nähtub, et kõige enam osutasid õpilased mitmesugustele arusaamisprobleemidele. Kõigi piirkondade õpilased osutasid sellele, et üleminek tundus nende jaoks liiga järsuna, et eestikeelne õppimine on raskem või koormavam ja ajakulukam kui venekeelne (välja arvatud juhul, kui õpitavat sisu on eestikeelse õppimise jaoks märgatavalt lihtsustatud) ning et vähemalt osa infost läheb õpilase jaoks kaduma. Võrdlemisi sageli osutati ka hindeliste töödega seotud arusaamis- või väljendumisraskustele ja seetõttu hinnete halvenemisele. Kõige mitmekesisemaid probleeme tõid välja Narva õpilased (nt tähelepanek, et õppeprotsessis osalevad vaid need, kes õpitavast aru saavad, et nõrgema keeleoskusega õpilased jäävad tunnis kõrvale või lahkuvad raskuste tõttu hoopis). Narvas heideti mõnede õpetajatele ette nende ranget eestikeelsust (venekeelsetest seletustest keeldumist) ja ühelaadseid õppetegevusi, Tartus ja Tallinnas pigem liigset eestikeelsuse nõudmist õpilastelt.

Hinnete halvenemise või paranemise kohta nägi õpilaste fookusgrupi kava ette ka eraldi küsimuse. Vastused näivad olenevat eeskätt konkreetsetest õpetajatest (kriteeriumitest, millest lähtudes nad lõimitud aine- ja keeleõpet hindavad ning laiemalt erinevatest nõudmistest, mida nad õpilastele esitavad) aga muidugi ka õpilaste eeldustest ja pingutusest. Näiteks:

M: kas teie hinded on jäänud eesti keeles õppides samaks või siis on need lüüdnud madalamaks? Mitmed teist juba rääkisid sellest, et õppetulemused halvenevad. 1: See sõltub õpetajast – ma juba rääkisin sellest, et meil saavad väga palju ... [aine] tunnis „2“ enne kui keegi suudab midagi ära vastata. Mina olen siinkohal see viieline – tulemused on minu jaoks olulised ja ma lihtsalt pean õppima nii nagu ka enne. M: Aga kas Teie klassis on inimesed, kelle hinded langesid seoses sellega, et aine läks eesti keelele üle? 1: Muidugi. M: Kas neid on palju? 1: Ikka. M: Kuidas teistel sellega lood on? 2: Jah. 3: Ikka on. 2: Näiteks minul on ... [aine] olnud alati neljad-viied ja ka praegu on neljad-viied – õpetaja tegelikult ei nõua midagi ülimalt rasket ja kõik on arusaadav. Kuid ... [aine] puhul on mul nüüd hinnete seas ka kolmed – mul ei ole kunagi veerandites kolmesid olnud, kuid nüüd ma ei teagi, mis ma selle kursuse eest saan. 1: Meil on tõesti

suurepärane ... [aine] õpetaja ning ülesanded antud aine puhul lähevad meil üsna hästi, kuna me õpime üsnagi üldiseid asju nagu näiteks kaardid, mida on niikuinii vaja teada. Hinnet alandavad reeglina sellised asjad nagu terminid ja erinevad mõisted kontrolltöös. M: 4, 5, kas te tahaksite midagi lisada? 4: See sõltub ka õpetajast – nii palju kui on erinevaid õpetajaid, nii palju on ka erinevaid ettekirjutisi. Igal õpetajal on omad nõudmised. Osad õpetajad on ranged, osad aga lojaalsemad. M: Aga kas Teie õppeedukus on jäänud samaks? 4: Jah. M: 6, kuidas Teiega lood on? 6: Mul on see siiski halvemaks läinud. Juba räägiti sellest, et inimesed on kõik erinevad – kellel on vaja, see pingutab parema hinde saamise nimel, osad aga teevad nii palju, et läbi saada. 7: Meil on klassis neid, kes püsisid kolmede-neljade tasemel, kuid nüüd on nad mõnes aines lausa kahelised just selle eestikeelse õppe pärast. 8: Meil see olukord väga ei halvenenud. Muidugi kui õpilasel endal on suva, mis hinded tal on, siis on tal need ka halvemaks läinud. (Narva tütarlaste rühm)

Õpilased osutasid sellele, et eestikeelne õppimine ei pruukinud olla venekeelsest raskem juhul, kui sellega kaasnes õpitava ainesisu lihtsustamine õpetaja poolt – teisest küljest võis viimasega aga kaasneda aineõppe igavamaks muutumine. Näiteks:

Mul on [eestikeelse aineõppe positiivse aspektina] kirjas see, et on vähe informatsiooni ning seega ei pea nii palju pingutama, et seda meelde jätta. /../ Vene keeles antakse meile palju keerulist informatsiooni. Eesti keeles antakse aga vähem, et meil oleks kergem kõigest aru saada. /../ [Teisest küljest, miinusena] Kuna meile antakse vähe informatsiooni, siis see ei ole nii huvitav. M: Et ei ole üldse huvitav ainet õppida? 1: Jah. 2: Minul on ka taoline asi kirjas. Kui õpetaja on võimeline kuidagi enam-vähem hästi keele ja aine õpet omavahel kombineerima, siis on ainet hea õppida. Kui aga mitte, siis kaob huvi nii keele kui ka aine vastu. (Tln tütarlaste rühm)

Mina arvan, et see [kas eestikeelsele õppele üleminek osutub oodatust kergemaks või raskemaks] sõltub aineist. Näiteks ... [aine] puhul osutus see [üleminek] ühest küljest [oodatust] kergemaks, kuna õpetaja vähendas meie programmi mahtu, et seda protsessi kuidagi lihtsustada, kuid teisest küljest kadus jällegi huvi aine vastu. Iga õpetaja võtab oma aine puhul erineva õpetamise taktika ette. /../ 2: Gümnaasiumis õppimine on juba iseenesest raskem kui põhikoolis ning mõne aine puhul, nagu näiteks ühiskonnaõpetus, on lihtsam eesti keeles õppida, kuna siis nõutakse vähem. Kuid eesti keele oskusi pead sa ikka selle käigus omandama. (Narva tütarlaste rühm)

Õpilaste jutus sisaldasid muidugi ka nende head kogemused ja positiivsed ootused ainetunni tasandil (kokkuvõtte aluseks olnud vestlusekatkeid vt lisa 4 tabelis 18B):

- *õpetaja seletab ka vene keeles*
- *õpetaja lubab vajadusel väljenduda ka vene keeles*
- *õpetaja jaoks on tähtsad mitte päheõpitud teadmised, vaid see, et kõik õpilased saaksid õppesisust aru*
- *õpetaja suhtub muidu mõistvalt*
- *õpilased saavad kontrolltöö keele ise valida*

- *lähedasi teemasid on eelnevalt õpitud vene keeles*
- *lihtne õppesisu*
- *diskussioon kui õppemeetod*
- *rühmatunnid*

- *enne suulist rääkimist on kasulik teema läbi kirjutada*
- *kui ise vaeva näha / asjasse tõsiselt suhtuda, saab hakkama*

Eelnevat kokku võttes võib kõige selgema eelnevas loendites ja vastavas tabelis sisalduva arusaamana välja tuua niisuguse eestikeelse õppe pooldamise, mis (a) piirdub mõningate

õppeainetega ning mille puhul (b) õpetaja ei nõua saajaprotsendiliselt eestikeelset tundi – õpilased tundsid, et kasulikum on niisugune lähenemine, kus õpetaja suudab keerukamaid kohti ka vene keeles üle seletada ning lubab õpilastel ennast vajadusel ka vene keeles väljendada, st minna eesti keelele üle järk-järgult ja oma tempos.

Viimases seoses võib märkida, et mõnel korral arutasid õpilased ka õpetaja emakeele küsimust. Eestlasest õpetaja puhul osutati muidugi tema paremale ja puhtamale eesti keelele – kuid samas ka võimalikele arusaamisraskustele, mis võivad õpetaja ja õpilase erinevatest emakeeltest tuleneda:

võimalus suhelda inimesega, kelle jaoks on eesti keel emakeeleks ././ on hoopis teine asi kui eesti keeles suhtlemine venelasest õpetajaga. ././ Esiteks on võimalik märgata sõnavara ulatuse erinevust eesti ja vene õpetajate vahel. Vene õpetajad üritavad rääkida justkui õpiku järgi, neil ei ole mingeid raskeid konstruktsioone, kuid eesti õpetajad räägivad palju vabamalt ja võib-olla neist on vahel küll keelelise poole pealt raske aru saada, aga see kõik omab palju paremat mõju. Me kuuleme õiget hääldamist, õiget toonitamist. (Tln poiste rühm, keelekümblusõpil)

Meie õpetajad räägivad ikka mõlemas keeles, sest muidu oleks ju väga raske õppida, kui sa ei saa õpetajalt midagi emakeeles küsida. Me ei pruugigi aru saada, mida ta nõuab, kui me ei saa tast eesti keeles aru ja ta ei suuda meile seda ka vene keeles seletada. Aga kui rääkida sellest, et õpetaja võiks osata kahte keelt, siis minu meelest oleks parem, kui õpetaja oleks eestlane, kes on ka vene keelt õppinud. See oleks lihtsam, sest venelasest õpetajal on ikka raskem eesti keeles oma ainet õpetada, sest nad ei tea kõiki keele peensusi ja ta ei pruugi selle õpilastele piisavalt hästi selgeks teha. 2: Mina tahaksin vastu väita. Kui õpetaja on eestlane, siis ta võib nõuda õpilastelt ka sama taset, mis temalgi. Seega võivad õpetaja ja õpilase vahel teatud vastuolud tekkida, kuna õpilased ei pruugi õpetaja kõrgest eesti keele tasemest aru saada või siis õpetaja näitaks ei pruugi õpilaste slängist aru saada. 3: Õpetaja saab ikka aru, isegi kui õpilased kasutavad slängi. Ja kui õpilased ei saa temast aru, siis õpetaja võib uuesti selgitada. (Narva tütarlaste rühm)

Asi on selles, et meil on lihtsalt väga palju eestlastest õpetajaid, kes ise teavad vene keelt üsna halvasti, ning tekib olukord, kui õpetaja ja õpilane ei saa teineteisest eriti hästi aru. Õpetaja ei saa midagi vene keeles aru, õpilane ei saa omakorda mingist eestikeelsest osast aru ././ (Tartu poiste rühm, keelekümblusõpil)

Lisaks käesoleva alapeatüki loenditest ja tabelitest nähtuvale võib märkida, et ehkki sageli seostasid õpilased arusaamisraskusi õpetaja range eestikeelsusega ning pea kõik selles küsimuses sõna võtnud õpilasi leidsid, et on vaja, et õpetaja seletaks vajadusel ka vene keeles, osutati siiski ka sellele, et see, kui õpetaja vene keelt ei kasuta, võib toimida motiveeritud ja võimekate õpilaste hulgas:

Meie õpetaja, kes annab meile eesti keelt ja eesti kirjandust, on meile selgeks teinud, et kui sa tahad midagi vene keeles öelda või palud venekeelset selgitust, siis ära oota mingit reaktsiooni. Tunnis ei tohi vene keeles rääkida – peab ainult eesti keelt kasutama. M: Ja kas te saate hakkama? 1: Jah, ikka. M: Kas terve klass saab hakkama või ainult üks osa sellest? 1: Gümnaasiumis on ikka koos sellised võimekad inimesed – isegi kui sa oled teistest natuke maas, siis sellises keskkonnas sa üritab ikkagi iga hinna eest teistele järgi jõuda. 2: Aga kõik õpetajad ei ole nii ranged – on ka neid, kes teevad nii, nagu õpilased seda soovivad, kuna nad saavad aru, et õpilastel on raske. 1: Mulle isiklikult meeldib see. See annab stiimuli – kui sa ei osanud seda tunnis eesti keeles öelda, siis lähed sa koju, õpid selle selgeks, tuled tundi ja siis sa juba oskad. ././ M: Kas Teil [pöördub 1 poole] on nii, et mõned saavad halvemini aru kui teised? 1: Jah, nad reeglina küsivad siis kaastlastelt abi. M: Nii et sellist asja ei ole, et pool klassi on õppeprotsessist välja lülitatud? 1: Ei ole. 2: Ikka on. Väga paljud tagumistes pinkides istuvad õpilased tegelevad oma isiklike asjadega ning kui nad midagi küsivad, siis nad reeglina ainult segavad. (Narva poiste rühm)

Õpilaste keelelised vajadused (ja sellest tulenevad probleemid) aga olidki erinevad – ning parema keeleoskusega õpilase ei pruukinud vähesema keelekasutusharjumusega õpilase probleeme hästi mõista:

Eesti kirjandus on suureks raskuseks – sa ei tea eesti keelt hästi ja sa ei oska eesti keeles mõelda, ning sul tekivad probleemid kui sa tahad tõlkida eesti jutustuse vene keelde, kuna tõlkimisel sa võid kogu mõtte ära kaotada ning sa ei pruugigi aru saada, millest jutt käib. Sa tõlgid pool teksti ära ning pärast loobud, ning tunnis räägib ka õpetaja ainult eesti keeles. Õpetaja kasutab vene keelt ainult siis, kui ta viiakse endast täiesti välja või kui on näha, et tõesti mitte keegi ei saa aru, isegi need, kes muidu teavad eesti keelt hästi. 2: Milleks üldse neid tekste vene keelde tõlkida? 1: Aga kas sa oled proovinud rääkida õpetajaga mingisugusest jutustusest kui sa isegi ei saa aru, millest see räägib. (Narva poiste rühm)

Õpilased täheldasid koolivälise harjutamise võimaluse tähtsust eestikeelse aineõpetuse õnnestumise toetajana ning ootuspäraselt ilmnemist selle aspekti puhul regionaalsed erinevused: Narva probleem – eesti keele koolivälise harjutamise võimaluse puudumine, ja Tartu eelis – argiste eestlastega suhtlemise võimaluste olemasolu:

Üks raskustest seisneb veel selles, et me õpime seda keelt koolis, kuid sellest kaugemale me ei liigu – oma sõpradega ja oma perega suhtleme me oma emakeeles. /../ 2: Eelnevalt siin mainiti seda, et üks raskustest on see, et me ei liigu eesti keelega koolist kaugemale ja suhtleme mujal ikka vene keeles. Suuremas osas on see nii ja meil on ka linnas venekeelne keskkond – meie linn on üks vähestest Eesti linnadest, kus on vene elanikkond enamuses, kuid olukord on jah selline. Aga enda puhul võin ma öelda, et ma üritan saada maksimaalset kasu nendest olukordadest kui mul on võimalus eesti keeles rääkida. Ma üritan võimalikult palju seda keelt kasutada, et saada seda praktiseerida. (Narva poiste rühm, keelekümbelusõpil)

Mul ei ole kunagi eesti keelega probleeme olnud – lapsepõlves käisin eestikeelses lasteaias ning koolis juba 1. klassist õppisin intensiivselt eesti keelt. Eesti keelega on mul kõik korras. Minu maakodus on ka mul kaks naabrit, kes on mõlemad eestlased, ning nendega ma suhtlen seal ainult eesti keeles. (Tartu poiste rühm, keelekümbelusõpil)

Probleeme tekitavana mainiti ka seda, kui mingi aine õppekeeled on kooliti erinevad:

Üks probleemidest vähemalt meie puhul on veel see, et õpetajatest on puudu. 2: Ja kui sa lähed teisse kooli, kus on näiteks geograafia eesti keeles, siis sa satud häämingsusse, kuna sina oled seda vene keeles õppinud. (Narva poiste rühm)

4.3.3. Milles seisnes eesti keele oskuse paranemine eestikeelse aineõppe kaudu?

Nagu ilmnemise juba alapeatükist 4.1.2 ning lisa 4 tabelist 5B, olid õpilased enamasti nõus, et eestikeelne aineõpe kujutab endast eesti keele harjutamise võimalust ning toetab õpilaste eesti keele oskust. Milles aga täpsemalt seisneb eesti keele oskuse paranemine eestikeelse aineõppe kaudu? Loendivormis võib õpilaste sellekohased sõnavõtted kokku võtta järgmiselt (lisa 4 tabelis 19B on lisaks loendi aluseks olnud vestlusekatkete kõrval esitatud ka eelnevaid kummutavad või vastupidised sõnavõtted, juhul kui viimaseid leidis):

- (1) olemasolevate keelepädevuste kinnistumine (← harjutamisvõimalus)
- (2) sõnavara laienemine
- (3) suhtlemisoskuste (argielus) paranemine või rääkimisjulguse suurenemine
- (4) parem arusaamine
- (5) paremad kirjutamisoskused
- (6) paremad aine „eesti keel“ hinded
- (7) parem valmisolek teiste keelte (eriti eesti keele sugulaskeelte) omandamiseks

Tabelitest 19B ja 5B nähtub, et enamasti nägid või ka vaidlustasid õpilased seoses eestikeelse aineõppega nelja esimest eesti keele pädevuste arengu aspekti. Seevastu kirjutamisoskuse arengut mainis vaid üks (keelekümbelse) õpilane ning kaudselt kummutas samuti vaid üks osaleja (erinevad fookusgrupid). Kahe viimase positiivse aspekti kohta, mis põhinevadki kumbki vaid ühe õpilase sõnavõtul, ei leidu ühtki vastupidist väidet sisaldavat vestlusekatket. Niisugust tulemust mõjutas kahtlemata see, et õpilastel ei palutud tuua välja otseselt eestikeelse aineõppe *keelealaseid* kasusid, vaid eestikeelse õppe enda positiivseid või meeldivaid aspekte. Tänu sellele ei püüdnud õpilased mõelda välja – ega ka kummutada – võimalikult palju erinevaid keelelise arengu aspekte, vaid mainisid neid, mis olid nende jaoks kõige aktuaalsemad.

Tabeli 19B veergude tõlgendamisel tuleb silmas pidada, et positiivsete *versus* negatiivsete väidete vahelkorda mõjutas uurimisviis esimeste kasuks: palve nimetada eestikeelse aineõppega seostuvaid positiivseid või meeldivaid *versus* ebameeldivaid aspekte, mis täitis olulise osa antud tabeli vasakpoolsest veerust, toetas konkreetsetele keelepädevuste aruenguvaldkondadele osutamist positiivsete aspektide hulgas, mitte aga nende (omaalgatuslikku) *aitamist* negatiivsete aspektide hulgas. (Mõlemal juhul osutati pigem sellele, mis on või toimub, mitte sellele, mida pole või ei toimu.) Vastuväiteks keeleoskuste laienemisele aineõppes võib aga muidugi pidada ka eespoolsetes tabelites leiduvaid ning fookusgruppides väga sageli esitatud seisukohti, et õppeaine raames tuleks omandada aineteadmisi, mitte keelepädevusi, ning et eesti keele pädevuste arendamise õige koht on vastav spetsiaalne õppeaine.

Positiivsete aspektide osas võib märkida ka ühe Tartu keelekümbelse õpilase märkust, et tänu eestikeelsele aineõppele koges ta esimest tõsisemat või isiklikumat kokkupuudet eesti keelega (vahest oli see aspekt teiste piirkondade õpilaste jaoks liiga enesestmõistetav selleks, et seda mainida):

kui ma läksin 6. klassi ja meil algas see keelekümbelseprogramm. Rääkimine jäi mul samale tasemele, aga ma õppisin väga hästi kirjutama ja lugema. M: Nii et see juhtus siis, kui Teil algasid eestikeelsed ained? 1: Jah. 2: Varem sa vist ei kasutanudki eesti keelt, suhtlesid ainult venelastega. 1: Nojah, varem mul ei olnud eesti keelega eriti midagi ühist. Ma ei suhtunud sellesse tõsiselt. Aga peale seda kui osad ained muutusid eestikeelseteks, omandasin ma juba mingisuguse kogemuse. (Tartu poiste rühm, keelekümbelseõpil)

4.3.4. Soovitused järgmiste aastakäikude õpilastele

Õpilaste fookusgrupi lõpetuseks päris moderaator osalejailt, mida nad soovitsid järgmiste aastakäikude õpilastele, kel tuleb hakata eesti keeles õppima veelgi enam. Küllap vestluse lõpumeeleolu tõttu olid soovid („edu!“ jms) ja soovitused võrdlemisi napisõnalised, kuid jaotusid siiski teatud rühmadesse:

- Olukorrakirjeldused, ennustused:

Ma tean kindlalt, et neil saab raske olema. Kuna niigi gümnaasium eeldab seda, et selle õppeaste on raskem, seal on õpilasel rohkem kohustusi. Vene keeleski on nii, et gümnaasium on tunduvalt raskem kui põhikool – eesti keeles on see siis muidugi veel raskem. (Tartu poiste rühm)

Tuleb öelda, et natuke on ikka raske kui sul ei ole eestikeelseid aineid enne gümnaasiumi olnud. 2: Meil on jah ikkagi optimaalne varinat – ma ei kujuta ette, kuidas ma oleks muidu praegu hakkama saanud. (Tln tütarlaste rühm)

- Mitte karta, mitte julgust kaotada / suhtuda rahulikult, leppida olukorraga:

Ei tohiks karta – eks kõigil on alguses raske, aga aja möödudes läheb see üle. See on ainult aja küsimus, tähtis on pead mitte norgu lasta. (Tartu poiste rühm)

Et asi ei ole tegelikult üldse nii õudne ning seda ei ole vaja karta. (Narva poiste rühm)

Mina ütleksin, et sellesse tuleks suhtuda rahulikult ning ei tohiks oma põhimõtetele tuginedes üritada sellest täiesti keelduda. Sest tõenäoliselt midagi ei muutu, vaid just vastupidi ainete arv võib veelgi kasvada. Võib-olla alguses on natuke raske, kuid sellepärast tulebki endal pingutada, sest ega iseenesest midagi ei juhtu. 2: Ei tohiks pead norgu lasta. (Tln poiste rühm)

- Eestikeelse aineõppe plussid / soovitus nende peale mõelda:

Ei tohiks karta – eks kõigil on alguses raske, aga aja möödudes läheb see üle. See on ainult aja küsimus, tähtis on pead mitte norgu lasta. 2: Sest kui nad plaanivad pärast ülikooli minna, siis oleks neil veel raskem olnud kui nad õpiksid 12. klassini ainult vene keeles. Siis keegi ei lähekski ülikooli. Seda isegi lõpetades 12.klassi medaliga ././ Neil ei ole sellest medalist kasu, kuna nad ei saa oma nõrga eesti keelega kuhugile sisse. ././ Eesti keelt on vaja õppida, kasvõi eraõpetajaga. (Tartu poiste rühm)

Minu meelest selle üle võib lõpmatuseni arutada, igäühel on ikka oma arvamus. See sõltub sellest, mida inimene tahab elus saavutada. Aga põhimõtteliselt kui inimene elab Eestis, kui tal on eestlastest sõbrad ja võib-olla ka sugulased (mul näiteks emapoolsed sugulased on eestlased) siis võib-olla on ikka vaja eesti keelt teada. 2: Suhtlemise tasemel. M: Nii et te ikkagi soovitate teistel seda keelt õppida? Paljud: Jah. 3: Eestlased on selle riigi rahvus ja meie peame neid austama. 4: Ja nemad peavad omakorda meist austama. (Tartu tütarlaste rühm)

- Säilitada oma emakeeleoskust

Tuleb proovida oma keelt mitte unustada. (Tartu tütarlaste rühm)

- Soovitused riigile või koolidele eestikeelsele aineõppele ülemineku korraldamiseks:

Mina tahtsin öelda seda, et kui nad juba on otsustanud eestikeelsed ained sisse viia, siis tuleks lastele ka mingit abi pakkuda. Ma käisin näiteks ühes Inglismaa ülikoolis ning seal on lausa terve korrus, kus sul aidatakse CVd koostada, leida töökoht õpingute ajal, aidatakse raamatukogus hakkama saada. Sa saad tuua neile oma kirjandi või uurimustöö, et nad vaataksid selle üle. See on suureks abiks. Meil aga viidi siis eestikeelsed ained, kuid selle kõige juures keegi meid ei aita. Me ei saa mingit abi – me peame ise vaeva nägema ja ise kõike tegema. (Narva tütarlaste rühm)

Kui sa alustad eestikeelsete ainetega algkoolis, siis sa saad paralleelselt nii häid teadmisi vene ja inglise keeles, kui ka eesti keele oskust eesti koolide tasemel. Ma arvan, et see on kõige parem variant. 2: Kõike tuleks teha samm-sammult, mitte nii äkiliselt. ././ 3: Mina arvan, et kui viia ained eesti keelele üle, siis tuleb sellega alustada juba algklassidest. 4: Jah, samm-sammult. 3: Mitte nii nagu meil, et me peame kohe ilma ettevalmistuseta igasuguste raskete terminitega eesti keeles kokku puutuma. Kui algklassid lapsed õpivad juba kõigest eesti keeles aru saama, siis nende jaoks on see kõik palju lihtsam. 2: Aga muidugi kõiki aineid ei tohiks 1.klassi eesti keelele üle viia, tuleks ikkagi ka venekeelseid aineid jätta. Ning peab jääma ka selliseid koole, kus kõik on ainult vene keeles, et nendel vanematel, kes ei taha, et nende laps õpiks eesti keeles, oleks ka valikuvõimalus olemas. (Tln tütarlaste rühm)

- Osutused 60%-lise ülemineku alternatiividele:

Ma soovitsin neil õppida nii nagu nad praegu seda teevad. Ilma eesti keeleta. (Tartu poiste rühm)

Kannatust ja töökust. Ja et nad valiksid aineid vastavalt oma teadmiste tasemele – et siis kas eesti või vene keeles. 1: Ja vastavalt sellele, mida nad tahavad edasi õppima minna. (Tartu tütarlaste rühm)

peaks siiski olema valik, et lapsed ja nende vanemad saaksid ise otsustada, mis keeles nad tahaksid õppida. Peaksid olema koolid ka ainult vene õppekeelega – mitte nii, et nüüd kõik koolid peavad eesti keelele üle minema. Need inimesed, kes arvavad, et eesti keel on väga oluline nende elu jaoks, võivad siis eesti keeles

õppida, kuid need, kelle jaoks ei ole see oluline ja kes plaanib pärast ära sõita, või kes tahavad õppida ainet ja ei hooli teistest elu hüvedest peaksid saama võimaluse õppida aineid oma emakeeles. M: Mida Te peate silmas elu hüvede all? 1: Seda, et need on need inimesed, kes ei muretse väga kui nad jäävad mingist töökohast ilma, on piiratud suhtlemisest eestikeelse elanikkonnaga, tunnevad eesti kultuuri ebapiisavalt... Kui neid sellised asjad ei huvita, siis miks nad ei võiks õppida selles keeles, mille nad ise valivad? M: Kas Teie nägemuses ei ole praegu piisavalt valikuvõimalusi? 1: Hetkel on veel küll. Ma rääkisin sellisest olukorrast kui meil oleks kõik eesti keeles olnud. M: Nii et Te rääkisite tuleviku perspektiivist? 1: Jah. ././ 2: Mina arvan, et kui viia ained eesti keelele üle, siis tuleb sellega alustada juba algklassidest. 3: Jah, samm-sammult. 2: Mitte nii nagu meil, et me peame kohe ilma ettevalmistuseta igasuguste raskete terminitega eesti keeles kokku puutuma. Kui algklassid lapsed õpivad juba kõigest eesti keeles aru saama, siis nende jaoks on see kõik palju lihtsam. 4: Aga muidugi kõiki aineid ei tohiks 1.klassi eesti keelele üle viia, tuleks ikkagi ka venekeelseid aineid jätta. Ning peab jääma ka selliseid koole, kus kõik on ainult vene keeles, et nendel vanematel, kes ei taha, et nende laps õpiks eesti keeles, oleks ka valikuvõimalus olemas. (Tln tütarlaste rühm)

4.4. Koolijuhtide vaatenurgad

4.4.1. Lähtepositsioon – seaduse ning ministeeriumi nõudmiste täitja

Seadusetäitmise soov või vajadus oli kaadriprobleemide kõrval see, mis läbis koolijuhtide fookusgruppi ühe erksama niidina:

5: Me oleme kõigeks valmis ja täidame kõiki nõudmisi ././ Me täidame ükskõik millist programmi või seadust, aga meil on vaja selleks õpetajaid ja neid on vaja ette valmistada. ././ 3: Minu märksõnade seas on kirjas „peab“ – kuigi see on raske, me siiski suudame väärikalt raskustest jagu saada. ././

Niisugune positsioon võis seostuda optimistliku noodiga – seadusetäitmine kui õpilase vajadustega kooskõlas olev tegevus:

8: esimesena tuli mul pähe sõna „vajadus“. On vaja seadust täita, on vaja leida ja õpetada õpetajaid, seda on vaja õpilastele, kuna siis nad saavad elus edasi liikuda. Teise sõnana on mul kirjas „raske“ – see on vajalik, kuid see on raske. On raske leida kaadreid, on raske õpetajatel, kes on alati koolis töötanud, kuid nad ei suuda hästi eesti keeles õpetada ning nad peavad selle nimel pingutama, muidugi on ka õpilastel ja vanematel raske.

Kuid niisugune positsioon võis omandada ka sõnaselgelt lootusetu, võiks öelda pimesi seadusetäitmise tähenduse – koolijuht teeb küll kõik endast oleneva, kuid ei usu alati tehtava mõttekusse ega suuda vastutada tulemuse kvaliteedi eest:

5: iga direktor muidugi peab seadust täitma ning seega eesti keele õpetajad saadetakse lisakursustele, mis on ministeeriumi poolt korraldatud. Aga jällegi, mis kursustega on tegu? Kursuste õpetaja peaks valdama eesti keelt, et kedagi üldse ümber õpetada, tal peaks olema 2-3-aastane koolis töötamise kogemus. See ei tohiks olla tavaline geograafia õpetaja, kes oli kunagi Nõukogude Liidus kõrgkooli lõpetanud. Seda kõike üritatakse läbi viia, kuid antud protsessi puhul on väga palju vastuolusid. ././ Ja veel, võtame näiteks Narva linna – gümnaasiumis on seal nädalas kaks tundi geograafiat eesti keeles. Mitte ükski direktor ei võta ühte eesti keelega õpetajat selleks, et ainult geograafiat õpetada. ././ Meie leidsime lahenduse sellele, kuidas saaks seda ellu viia [kuidas lahendada eestikeelse aineõpetaja liiga väikese koormuse probleemi], aga kvaliteedi eest ei saa juba meie vastutada.

Viimast tüüpi enesekirjeldus seostub riigi poliitika tajumisega tagantkiirustava läbimurdmisena:

9: Mis puutub aga avalikesse asutustesse, siis võib öelda, et teatud kiirustamine nende poolt võib omada negatiivset mõju haridusele. 10: Riik lihtsalt tahab läbi murda, vaatamata erinevatele nüanssidele. 9: Siinkohal peaks nende reformidega olema väga ettevaatlik, tuleb kõike väga hästi läbi mõelda.

Ühelt poolt teeb koolijuht seega kõik endast oleneva:

5: kool peab kõiki korraldusi täitma ning tegema endast kõike oleneva, et antud üleminek toimuks

Teiselt poolt pole riigi poolt sugugi läbi mõeldud, mida teha siis, kui kool hakkama ei saa:

5: Riiklikul tasandil ja võib-olla isegi ministeeriumi tasandil ei ole järgmine käik läbi mõeldud: kui mingil koolil ei tule midagi välja, siis peaks olema teine variant. Kui näiteks järgmisel aastal ma peaks alustama eestikeelse ühiskonnaõpetusega, kuid mul ei ole õpetajat ning ma ei saa ka sundida ühtegi õpetajat hakata nüüd ühiskonnaõpetust õpetama, kuna esialgne leping ei näe talle selliseid kohustusi ette ././ Oletame, et 1.septembril kuulutan ma välja konkursi antud ametikohale, kuid kellelgi ei ole selle vastu huvi ning mul ei olegi nüüd õpetajat – mis siis edasi? Kuidas riik saab garanteerida seda, et kooli ega ka direktori, samuti ka linna suhtes ei rakendata mingeid sanktsioone? Mida siis teha? 3: Mida teha? Tuleb luua üks gümnaasium piirkonna peale, kus saadakse kõigega hakkama. 5: Aga selle ei saa ühe päevaga ära teha. Oletame, et sellist kooli ei avata? Mida siis teha?

Ning ei ole ka sugugi kindel, et kui koolil üleminek ei õnnestu, et siis ei rakendata mingeid sanktsioone *kooli ega ka direktori, samuti ka linna suhtes* ei rakendata mingeid sanktsioone...

5: näiteks järgmisel aastal ma peaks alustama eestikeelse ühiskonnaõpetusega, kuid mul ei ole õpetajat ning ma ei saa ka sundida ühtegi õpetajat hakata nüüd ühiskonnaõpetust õpetama, kuna esialgne leping ei näe talle selliseid kohustusi ette ning selleks, et mingit lepingupunkti muuta, pean ma tegema õpetajale selleks ettepaneku ning tal on õigus sellest keelduda. Ma ei saa selle eest ka karistada, kuna kehtib praegune leping. Oletame, et 1.septembril kuulutan ma välja konkursi antud ametikohale, kuid kellelgi ei ole selle vastu huvi ning mul ei olegi nüüd õpetajat – mis siis edasi? Kuidas riik saab garanteerida seda, et kooli ega ka direktori, samuti ka linna suhtes ei rakendata mingeid sanktsioone? Mida siis teha?

Korduvalt ilmnes koolijuhti tunne, et tema õlgadel on riikliku tasandi probleemid (taas eeskätt kaadriprobleemide näol). Näiteks:

7: Seda lahendust tuleks võib-olla otsida riiklikul tasemel, kuna see on ju üldine riigi poliitika. Alguses on vajalik spetsialiste, kaadreid selleks ette valmistada ning alles siis seda seadusandlikult kinnitada. Kuna me oleme niikuinii sunnitud seda tegema vastavalt seadusele. 5: õpetajate olemasolu probleem on riigi probleem. Me täidame ükskõik millist programmi või seadust, aga meil on vaja selleks õpetajaid ja neid on vaja ette valmistada. Ning ei ole vaja lihtsalt õpetajaid, keda õpetatakse ümber, vaid aine enda õpetajaid. Meil Eestis ei ole üldsegi palju keemia ja füüsika õpetajaid. ././ 7: Loogiline oleks antud olukorrast viia läbi uuring selle kohta, milline kool milliseid kaadreid vajab. ././ Peab olema tehtud kindel päring või tellimus selles suhtes, et kui palju õpetajaid oleks vaja. ././ Kui meil on juba selline poliitika, siis oleks vaja viia läbi uuringuid, korraldada ümber- või algõppe kursusi. Kaadrite poliitika peaks olema siiski Haridusministeeriumi asi.

Üks riigi tegematajätmine, mida koolijuhid mainisid, oli ka näiteks lapsevanematele suunatud kommunikatsioon (puudub side HTM – lapsevanemad), millega kool ei suuda ise optimaalselt hakkama saada – HTMi ja lapsevanemate vahele jäävad kool ja klassijuhataja kui vahendavad ja tõlgendavad instantsid:

Mis on siis selle kõige juures kõige huvitavam? Need neli institutsiooni [haridusministeerium, kool, õpilased ja õpetajad] seisavad siin selle ristmiku peal, kuid asi on selles, et siit jäi välja kõige tähtsam institutsioon – see, mis põhimõtteliselt motiveerib, määrab, suunab ning on õpilase finantsiliseks toeks. Siinkohal on silmas peetud lastevanemaid. Ning tänase seisuga on selline olukord, et üleminekut nõudev institutsioon ei informeerigi lastevanemaid mitte kuidagi. Iga kool valib oma tee ning iga kool ning ka iga klassijuhataja, kes on kõik omamoodi emotsionaalsed, saavad erinevalt interpreteerida lastevanemate jaoks seda, mis asi on üleminek ning milles seisnevad selle miinused. Ning võib-olla nad ei pruugi alati õigesti selle miinused ja plussid välja tuua – nii nagu seda sooviks ministeerium. Minu meelest praegu ei pöörata lastevanematele üldse tähelepanu. 7: Jah, side vanemate ja peamise struktuuri vahel on katkenud. 5: Kahjuks meil on veel praegu selline vanemate põlvkond, kellel on väga palju hirme, kes on jäänud töökohast ilma, kes ei valda eesti keelt. Ma ei räägi praegu Tallinnast ja Tartust, ma räägin Ida-Virumaast. Väga paljud jäävad meil tööst ilma, on väga palju keeleinspektsioone ning kõik see omab mõju – sellest räägitakse kodus, ei arutata näiteks mingite positiivsete asjade üle. Lastevanematega tuleks tööd teha. Mis on siis meie järelus? Me liigume, me areneme, me teeme kõike, mis meist sõltub, ning aitame riigil antud probleemiga hakkama saada, kuid sellesse tuleks kaasata ka lastevanemaid.

Väljendati riigilt nii täpsemate suuniste kui ka tagasiside saamise vajadust:

6: Mul on siin ühe [rühmatööna valminud] skeemi peal ülesse paigutatud riigiasutused, nende all ühiskond, mis on esindatud linnavolikogu, koolide, lasteade ja vanemate poolt. Ning ideaalis väga tahaks, et suhtlemine oleks igalpool kahepoolne, et leiaks aset tagasiside, et toimuks infovahetus, et oleks organiseeritud ühine tegevus, mis puudutab toetamist ja abistamist. Negatiivse versiooni puhul on olukord selline, kus riik suunab oma korraldused ühiskonda, kuid seal ei teata, kuidas teha ja mida teha, kas me teeme seda õigesti ja mis meid ootab juhul kui me teeme midagi valesti. See on väike resümee sellest, mida mu kolleegid siin rääkisid – peab olema tagasiside, mis toimiks igas suunas.

Samuti oodati võimudelt enam partnerlust praegu domineeriva kontrollifunktsiooni asemel:

10: See näitab seda, et kohalikud omavalitsused ja ministeerium tegelevad pigem selliste kontrollifunktsioonidega – nad loovad seadusi ja siis kontrollivad nende täitmist. Ja siis sellel ideaalpildil me eemaldasime need takistused, et ei oleks ainult kontrollimist. /../

1: Mis puutub siis meie suhetesse ministeeriumi, riigi ja kohalike omavalitsustega, siis me näeme, et reaalsuses on neil väga palju kontrollifunktsioone, nad teevad väga palju reforme ja muudatusi õppeprogrammides. Ja olukord on selline, et meie pöördume nende poole rohkem kui nemad meie poole. Ideaalis me muidugi tahaksime näha koostööd, partnerlust, võrdset suhtlemist. Me tahaksime, et riik ja ühiskond säilitaks hariduse väärtust ja õpetaja autoriteeti, ning riik peaks olema rohkem meie poole pööratud.

Tõsi, mööndi, et ka ministeerium peab seadust täitma. Ministeeriumi valikuvõimaluste hinnang jäi siiski ambivalentseks:

11: Kuidas ministeerium saaks kommenteerida sellist punkti Põhiseaduses, kus on kirjas, et igal inimesel on õigus saada haridust oma emakeeles? [Räägitakse koos] M: Küsimused, mis puudutavad seaduseandjaid, tuleks adresseerida Riigikogu hariduse ja kultuurikomisjonile. Isegi mitte ministeeriumile, kes on täidesaatev võim. 11: Ministeerium on aga see meie otsene ülemus, kes kehtestab ülemineku eestikeelsele õppele. 2: Nad peavad seadust täitma.

Osutati sellele, et ministeerium võib aga olla teatud illusioonide küüsis:

10: kui praegu koolidel õnnestus suuremas osas sellise kergusega eestikeelsele eesti kirjandusele ja muusikale üle minna, siis ministeeriumil võib tekkida illusioon, et kõik kulgeb ka edaspidi samamoodi. Aga me näeme, et edaspidi hakkab see protsess hoogu maha võtma.

Osa süüd võib olla koolijuhtidel endilgi – üks osaleja pidas võimalikuks, et paljud tema kolleegid on käesoleva uuringu raames 2008. a kevadel täitnud oma ankeete nii, nagu arvavad ministeeriumit neilt ootavat²¹:

M: Meil on siin [koolijuhtide poolt kevadisel küsitlemisel antud vastuste hulgas] päris palju vastuseid, et teadmised langevad. Aga öelge palun, kas keegi teist on kokku puutunud sellise asjaga, et teadmised paranevad ehk siis sellega, et eesti keeles õpetamine on omanud positiivset mõju? See võib käia ka põhikooli kohta. Või siis selline kogemus, et see tase vähemalt ei lange? 11: Aga kas vastajad teadsid seda, kust tulevad need küsimustikud? M: Jah, muidugi teadsid. 11: Sellepärast Teile pandigi siia sellised vastused. /../ 6: Mina teen ettepaneku antud küsimustiku vastuste puhul arvestada eraldi Ida-Virumaad – meie oleme alati oma vastustes ausad.

Tõsi, osutati ka sellele, et (teatud määral?) võetakse koolijuhtide ettepanekuid siiski kuulda:

7: Probleemide lahendamiseks on olemas teatud struktuurid, kus nendega tegeletakse. Meie võime antud struktuuridele ainult oma ettepanekuid edastada, mida me olemegi juba kümnete aastate jooksul teinud. Ettepanekud puudutavad programme, puudutavad uuendusi, veel ka teisi asju. 6: Ja neid võetakse kuulda, nii et tagasiside on olemas. 7: Jah. Ja kohalike omavalitsuste puhul me ei saa midagi muuta, kuna seadused tulevad ülevalt ning nemad peavad neid samuti täitma. Ainus küsimus on see, et me saame finantsilisi küsimusi komisjonide kaudu lahendada. Siinkohal arvestatakse ka erinevate õppeasutuste vajadustega. 5: Ja ikka peab seal kõike seaduse järgi tegema. 7: Jah.

Ning kindlasti ei väidetud, et riik pole midagi teinud:

Kui võtta nüüd ministeeriumi ja õpetajate sektori, siis siin on kindlasti olemas kindel ülemineku plaan, peagi ilmuv materjal õpetajate jaoks. Mida aga tänase seisuga ei ole – puudub tundide korraldamise metoodika õpetajate jaoks, mis on muidu olemas peaaegu kõikides Euroopa Liidu riikides. /../ õpetajal, kes põhimõtteliselt teostabki kogu seda ideed, puudub metoodika. Meil on olemas idee, et tuleb eesti keelele üle minna, kuid meil ei ole informatsiooni selle kohta kuidas sellele üle minna.

²¹ Sotsiaalselt soovitava vastamise kohta vt eespool joonealust 17.

Mainiti ka seda, et vajadusel – juhul kui omavalitsusel on selleks võimalust, võib saada ka toetust, kuid see oleneb konkreetse omavalitsuse võimalustest:

Mis puutub meie avalikesse asutustesse, siis oleks tahtnud, et meie ühiskond oleks rikkam /../ Mida see märk meil [rühmatööna valminud skeemil] tähendas? (*Pöördub 10i poole*) 10: Et nad võtaksid kõik piirangud maha. 9: Jah, et nad ei kehtestaks mingeid piiranguid. /../ M: kelle jaoks need piirangud peaksid olema maha võetud? 10: Kohalike omavalitsuste jaoks, et nad saaksid ikka rohkem asju ise teha. M: Milliseid funktsioone võiks ideaalis kohalikele omavalitsustele lisada? 7: Rahastamine. 10: Rahastamine on jah muidugi kõige tähtsam – neil võiks olla see võimalus, et nad saaksid erinevaid projekte finantseerida. 9: Need rahastamise piirangud kaoksik, kui ühiskond muutuks rikkamaks. /../ Vahel on tõesti tore, kui sa pöördud mingisuguse palvega ning sul õnnestub neilt abi saada. /../ Ma ei tea muidugi teiste kohtade kohta, kuid ma võin öelda, et võimalusel meil siiski abistatakse kooli. /../ 5: Jah, meil aitavad samuti. 6: Just nii. 10: Ainsaks probleemiks on see, et nende poolt tulenev abi on siiski piiratud finantsilise poole pealt. 9: Jah, neil on piiratud võimalused. 10: Viimasel ajal on nad neid võimalusi juurde saanud, aga ikkagi ei ole neid piisavalt.

4.4.2. Kaadriprobleemid

Koolijuhtide fookusgrupis kõige sagedamini mainitud probleemiks olid – ootuspäraselt – kaadriprobleemid, sest *kogu see protsess on võimalik ainult siis kui on olemas kvalifitseeritud pedagoogid*.

Nagu eespool osutatud, oodati sellega seoses ühelt poolt, et nende probleemidega tegeldaks riigi tasandil

6: ma tahaksin esitada sellise küsimuse kui meil on juba siin selline diskussioon: „Kas ministeerium planeerib midagi selleks, et aidata meid seoses kaadrite poliitika elluviimisega?“ M: Mis see küsimus siis on? 6: Ma tahaksingi küsida ministeeriumilt otse kaamerasse: „Millised ettevõtmised on kavandatud selleks, et seda üleminekut ellu viia?“ Muidugi ma rõõmustan nende kolleegide üle, kellel läheb koolis kõik hästi. Kuid Ida-Virumaa koole oleks vaja abistada selle probleemi lahendamisel ning antud küsimuse edukaks lahendamiseks. /../

7: Loogiline oleks antud olukorrast viia läbi uuring selle kohta, milline kool milliseid kaadreid vajab. Ning need uuringud võiksid olla siis fikseeritud Haridusministeeriumi poolt. Peab olema tehtud kindel päring või tellimus selles suhtes, et kui palju õpetajaid oleks vaja. Kui mitmes koolis puudub geograafia õpetaja, siis ministeerium peaks vist mõtlema selle peale, kuidas neid õpetajaid ette valmistada ja kui pika aja pärast nad saavad kooli naasta, et kvaliteetset õpet pakkuda. Kui meil on juba selline poliitika, siis oleks vaja viia läbi uuringuid, korraldada ümber- või algõppe kursusi. Kaadrite poliitika peaks olema siiski Haridusministeeriumi asi. /../

6: Mina teen ettepaneku antud küsimustiku vastuste puhul arvestada eraldi Ida-Virumaad – meie oleme alati oma vastustes ausad. Meie ausalt ütleme välja, et meil oleks vaja seda, et meile saadetak muusika õpetaja, ka geograafia õpetaja, veel ka ühiskonnaõpetaja. Vähemalt mitme kooligi peale. Oleksite nõus? (*pöördub 5 poole*) 5: Meie oleksime nõus. 8: Meie toetaksime samuti teie algatusi.

Teiselt poolt osutati eesti keeles õpetava õpetaja väikesest koormusest tulenevatele probleemidele (mida ei saa iga kord lahendada sellega, et sama õpetaja õpetaks erinevaid aineid, sest ta ei pruugi olla selleks pädev ning isegi kui oleks, et saaks koolijuht teda kehtiva töölepingu raames selleks sundida, ning töökorralduslikke probleeme tekitab ka mitmes koolis korraga töötav õpetaja):

5: Ja veel, võtame näiteks Narva linna – gümnaasiumis on seal nädalas kaks tundi geograafiat eesti keeles. Mitte ükski direktor ei võta ühte eesti keelega õpetajat selleks, et ainult geograafiat õpetada. Koole on linnas palju ning nad asuvad selle erinevates osades. Meie oleme vaadelnud ka sellist varianti, et see üks õpetaja

oleks mitme kooli peale, et ta siis käiks niimoodi ühest koolist teisse. Aga jällegi ei ole see teostatav, kuna tööaeg ei ole piiratud. Kogu see liikumine ././ Samas pidada seda õpetajat ühes koolis ei ole kasulik. Seega lahendus oleks vaid selline, et eesti keele õpetaja õpetaks oma 24-tunnisest koormusest 22 tundi eesti keelt ja 2 tundi siis geograafiat. 7: Kuid samas nad ei ole selle valdkonna spetsialistid ja seega lapsed kaotavad teadmistes. 5: Meie leidsime lahenduse sellele, kuidas saaks seda ellu viia, aga kvaliteedi eest ei saa juba meie vastutada.

Osutati ka kooli raha eest täienduskoolitatud kaadri volavuse probleemile:

M: Täpsustage palun seda õpetajate aspekti nende kursuste puhul. 5: Sinna peaksid minema eesti keele õpetajad, kes on juba koolis töötanud ja kes ei plaani sealt kuhugile ära minna – sellised õpetajad peaks saatma kursustele, seal nad saaksid ümberõpet, tuleksid tagasi kooli ning töötaksid edasi. ././

9: Veel üks selline asi – kaadrid on olemas seni kuni on õpetaja. Kui õpetaja läheb koolist ära, siis tekib küsimus, et mida edasi teha? Meil oli üks õpetaja, kes andis geograafiat eesti keeles, kuid ta läks koolist minema ning keegi ei saa seda ainet anda. Ja geograafia hakkas jälle vene keeles olema. Ning muidugi kui sa pead alguses vene keelelt eesti keelele üle minema ja siis pärast jällegi vastupidi, siis sa kaotad teadmistes, õpetamise kvaliteedis. ././

M: 7 ei ole veel oma sõnadest meile rääkinud. 7: Kuidas ei ole? Ma olen juba väga palju siin rääkinud. Aga ma tuleksin tagasi kaadrite juurde, kuna see on Narva puhul kõige tõsisemaks probleemiks. ././ Küsimus on siinkohal kaadrite volavuses, nimelt on siinkohal mõeldud ühe linna inimesed. Kui meil on spetsialist, kes õpetab geograafiat vene keeles ja õpilased saavad temalt häid teadmisi, me teame, et ta on antud koolis juba 10 aastat töötanud ning töötab eeldatavasti ka edaspidi. Aga kui esile tõusevad need kaadrite poliitika küsimused, siis loomulikult inimene läheb töötama sinna, kus talle pakutakse paremaid tingimusi, kus tal on suurem tundide arv ja kus on spetsialiseeritud klassid. Selline kaadrite volavus on linnade, koolide, piirkondade, algkoolide, lasteadeade tasemel olemas. Näiteks lasteaias töötab ühe grupiga üks hea spetsialist, kuid siis luuakse gümnaasiumis kumblusklass ja siis spetsialist läheb töötama hoopis sinna. Lasteaias hakatakse uut spetsialisti otsima, eelneva spetsialisti koolitamise peale olid tehtud finantsilised kulutused, nüüd on vaja aga uue inimese jaoks neid finantseerimise allikaid otsida ning uuesti teda koolitada. See on ju ka probleemiks omaette.

Õpetajate fookusgruppides kõlanud tähelepanekuga, et keeleõpetajaid ei pruugi olla pädevad aines, mida õpetama hakkavad, ja vastupidi (p 4.2.2), harmoneerub koolijuhtide tõdemus, et ühelt poolt ei pruugi eesti keele õpetaja suuta anda õpilastele piisavalt head aineõpet; teiselt poolt ei pruugi aineõpetajad suuta ära teha kõrgtaseme keeleeksamit:

4: Meie kooli praktikas on sellist asja ette tulnud – üks eesti keele õpetaja pidi hakkama loodusõpetust õpetama. Sellest ei tulnud mitte midagi välja. Ta on väga hea eesti keele õpetaja, aga see liialt kiire ettevalmistus ei andnud mingit tulemust. M: Mis mõttes, et ei andnud mitte midagi? 4: See ei andnud midagi lastele aine omandamise aspektist. Ning seda läbikukkumist on tunda – nad on praegu 9. klassis ning on arusaadav, et teatud etapil ei omandanud nad antud aine peamisi aluseid. ././ 5: Mitte ükski direktor ei võta ühte eesti keelega õpetajat selleks, et ainult geograafiat õpetada. ././ lahendus oleks vaid selline, et eesti keele õpetaja õpetaks oma 24-tunnisest koormusest 22 tundi eesti keelt ja 2 tundi siis geograafiat. 7: Kuid samas nad ei ole selle valdkonna spetsialistid ja seega lapsed kaotavad teadmistes. 5: Meie leidsime lahenduse sellele, kuidas saaks seda ellu viia, aga kvaliteedi eest ei saa juba meie vastutada. ././

7: Muidugi on olemas ümberõppe kursused, mis toimuvad näiteks Tartu Ülikooli Narva Kolledžis, ning ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetajad kahe aasta jooksul osalevad antud kursusel. Millega see kõik lõpeb? Jaanuaris on neil eksam tulemas – selleks, et neil oleks õigus antud ainet õpetada peale kaheaastast õpet, nad peavad sooritama kõrgtaseme eksami ning saama üle 80%. Mina olen kursis Narva ja Ida-Virumaa koolide ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetajate eesti keele teadmistega ning ma eeldan, et nende õpetajate arv, kes saavad selle ametliku võimaluse, saab olema minimaalne. See on teine probleem. M: Kuidas saaks siis seda lahendada? 5: Ega ei olegi lahendust. 7: Te küsisite ja me räägime Teile sellest, milline olukord praegu tegelikult on. Lahendust tuleb veel otsida. Seda lahendust tuleks võib-olla otsida riiklikul tasemel, kuna see on ju üldine riigi poliitika. Alguses on vajalik spetsialiste, kaadreid selleks ette valmistada ning alles siis seda seadusandlikult kinnitada. Kuna me oleme niikuinii sunnitud seda tegema vastavalt seadusele.

Muud õpetajad peavad lisaks eesti keelele õppima ka teist ainet:

7: ümber õppima ei pea ainult eesti keele õpetajad. Meie peame nüüd gümnaasiumis hakkama sisse viima teist ainet, milleks on ühiskonnaõpetus. Ning kõik eesti keele õpetajad ei võta enda peale vastutust seda ainet gümnaasiumis õpetama.

Kusjuures –

2: Praegu me räägime siiski sellest seadusest, mis näeb ette ühe aine lisandumist aastat. Me ei puuduta praegu neid 60%, vaid üritame selle algusega hakkama saada. Samas see 11. aasta ei ole ka enam väga kaugel.

4.4.3. Regionaalsed erinevused

Aspekt, millele koolijuhid samuti korduvalt tähelepanu juhtisid, olid regionaalsed erinevused. Kõneldut kokku võttes võib öelda, et õpilaste keeleoskuse kõrval, mida mainisid õpetajad, ilmnevad need koolijuhtide jaoks

- õpetajate värbamise võimalustes,
- venekeelsete koolide koostöövõimalustes eestikeelsete koolidega,
- õpilaste keeleoskuse (eesti keele kooliväliste praktiseerimise võimaluste) osas,
- lapsevanemate hoiakute osas.

Üldiselt osutasid just Ida-Virumaa koolijuhid, et riik ei ole regionaalsete erinevustega piisavalt arvestanud:

7: mina arvan, et riiklik programm peaks arvestama ka regionaalsete aspektidega. Hetkel ei ole nendega üldse arvestatud. Ida-Virumaa ja Narva koolide puhul võib rääkida erilisest olukorrast, seega peaks arvestama nende spetsiifiliste eripäradega. Meil kahjuks ei ole seda võimalust. Ning nii palju kui ma tean, siis Narva eesti koolis õpetavad mõned spetsialistid hoopiski vene koolidest. ././ Seega meil ei ole võimalust eesti kooli õpetajat enda juurde kutsuda. Ei tohiks jätta regionaalset poliitikat kõrvale – peab arvestama näiteks lasteaedade arvuga, eestikeelsete või kakskeelsete perekondade arvuga meie ja teistes piirkondades. 2: Ma olen nõus sellega, et ka Tallinnas ei ole kõik koolid võimelised oma probleeme lahendama. ././ Me pidime pingutama selle nimel, et muusika õpetaja eesti koolist tuleks meie juurde õppima – talle loodi kõik need tingimused, mida ta nõudis. ././ 5: Meie linnas on võimalik leida muusika õpetaja – sellega probleeme ei ole. Aga on ju vaja 60% ainetest hakata eesti keeles õpetama. Kust võtta need õpetajad ja kuidas nad ette valmistada? Õpetajaid ei ole.

Samas – tähelepanuosutamist tajus Ida-Virumaa koolijuht kontrollimise ja muretsemise mõttes:

5: meie piirkonnale osutab riik nii suurt tähelepanu, et meid võib isegi „kadestada“ kui tihti meid külastatakse ja kontrollitakse.

Ilmnes samuti, et ka Tallinna kolleeg ei pruugi Narva koolijuhi probleeme mõista:

2 (Tallinna koolijuht): Kas selle ühe aine jaoks ei saa siis eesti koolist õpetajat kutsuda? 10: Kas Teie kooli on tulnud õpetajad eesti koolidest õpetama? 2: Jah. Võib-olla on meil vedanud, aga meil sellega probleeme ei ole. 5 (Narva koolijuht): Ei tohiks võrrelda Narvat ja Ida-Virumaad Tallina ja Tartuga. 2: Ma tõin selle lihtsalt näitena välja. ././ M: Ehk siis Teil oli siis selline positiivne kogemus eesti emakeelega õpetajaga? 2: Ma ei saaks öelda, et see on olnud ülimalt positiivne, kuid praeguse seisuga on selline olukord koolis täiesti normaalne.

Õpilaste keeleoskuse (eesti keele kooliväliste praktiseerimise võimaluste) ning eestikeelsete koolidega koostöövõimaluste suhtes ilmnes ka Kohtla-Järve erinevus nii Narvast kui Tallinnast:

3: Kehalise kasvatuse puhul on meil projektid erinevate eesti gümnaasiumitega ./.. Lastel läheb praegu üldiselt hästi, nad suhtlevad ka palju eesti keeles, neil on eestlastest sõbrad. M: Aga kas siinkohal on Narva ja Kohtla-Järve vahel ka mingi erinevus? 3: Kohtla-Järve on ikkagi erinev, meil on kuskil 15% eestlasi. Kui võtta nüüd Jõhvi linn, siis seal on neid küll rohkem, samas aga Narvas on vist üldse ainult 2%. Ja muidugi on selles mõttes erinev olukord.

Lapsevanemate osas märgiti, et neid pole suudetud seni küllaldaselt kaasata ning et viimase üritamisel tuleks arvestada lapsevanemate hoiakute ja probleemide piirkondlikke erinevusi:

Minu meelest praegu ei pöörata lastevanematele üldse tähelepanu. 7: Jah, side vanemate ja peamise struktuuri vahel on katkenud. 5: Kahjuks meil on veel praegu selline vanemate põlvkond, kellel on väga palju hirne, kes on jäänud töökohast ilma, kes ei valda eesti keelt. Ma ei räägi praegu Tallinnast ja Tartust, ma räägin Ida-Virumaast. Väga paljud jäävad meil tööst ilma, on väga palju keeleinspeksioone ning kõik see omab mõju – sellest räägitakse kodus, ei arutata näiteks mingite positiivsete asjade üle. Lastevanematega tuleks tööd teha. Mis on siis meie järeldus? Me liigume, me areneme, me teeme kõike, mis meist sõltub, ning aitame riigil antud probleemiga hakkama saada, kuid sellesse tuleks kaasata ka lastevanemaid.

4.4.4. Koolijuht koolis – kaitsja, vahendaja ja kõigega tegeleja

Suhestades ennast riigi või ministeeriumi ja kooliga, kirjeldasid koolijuhid ennast kaitsja ja vahendajana:

M: Ma tahaksin veel midagi teie reaalse skeemi kohta küsida. Teil on siin see kooli juhtkond ning sellised subjektid nagu aineõpetajad, keeleõpetajad, õpilased -vanemaid teil muide siin ei ole. Kuidas teie nägemuses kooli juhtkond suhestub antud subjektidega? 9: Meil on siis nii, et me oleme kaitsval positsioonil – me kaitseme hariduse taset, me kaitseme lapsi, kaitseme õigusi. M: Nii et te olete siis kaitsja rollis? 9: Jah. M: Kaitsete ka õpetajaid? 9: Jah. ./..

M: Mis rollis te näete ennast kui kooli juhtkond? 6: Me oleme vahendajad. 5: Vahendajad. 6: Meie missiooniks on täita antud ülesanne ning me üritame korraldada meie tööd nii, et me saaks tunda ennast väärilt nii Narvas kui ka kogu Ida-Virumaal.

Osutati sellele, et koolijuht on koolis see, kes peab kõigega tegelema ja kõike jõudma:

9: Meie tegime siis kaks skeemi – üks on ideaalne ja teine on reaalne. Reaalne pilt on siis selline: meie kui koolide juhid oleme siin keskel kujundatud gorillana, kes hoiab last süles – see tähendab, et meie oleme siis sellised töökad inimesed, kes teevad palju tööd ning samal ajal üritavad oma asutust kaitsta. 11: Kas te mäletate, varem oli meil selline multikas ühest pärdikust, kellel oli palju lapsi ning ta pidi kogu aeg nendega tegelema? See pärdik pidi seal igale poole jõudma. 9: Koolijuhid on siis need, kes peavad tagama hea hariduse kvaliteedi, viima läbi eduka ülemineku ning nad peavad üldse kõiki asju jõudma. ./.. M: Kas need ohumärgid tähendavad ka siin midagi konkreetset või see oli lihtsalt sobiv pilt? ./.. M: Kas sellel pildil on mingi konkreetne sisu? ./.. kus inimene teeb kaevetööd. 10: See näitab seda, et me teeme pidevalt tööd. 9: On väga palju tööd seoses üleminekuga.

Vajadusel hakkab ka kooli direktor ise aineõpetajaks, selleks et eestikeelset aineõpet sisse viia

M: Ja kuidas Te siis lahendasite probleemi, mis puudutab kaadreid? 3: Näiteks ma ise hakkasin ./.. eesti keeles õpetama ainult et see asi toimiks.

Koolijuhid märkasid ka õpetajate pingeid ja stressi ning osutasid nendest tekkida võivatele kollektiivi tasandi probleemidele (pingeline õhkkond, konfliktid):

2: Ma arvan, et esimese aine puhul, milleks oli eesti kirjandus, ei olnud kellelgi üleminekuga probleeme. ././ Teisel aastal tuli juurde muusika, mille puhul meie õpetajad väga kaua ei tahtnud seda enda peale võtta ning aasta jooksul me pidime õpetajat otsima ja lõpuks saimegi ühe õpetaja eesti koolist. See õpetaja alguses natuke kartis, kuna need on siiski vene lapsed, kellel on teistsugune mentaliteet, teistsugune aktiivsus. Ning nüüd kolme kuu möödumisel on õpetaja gümnaasiumi õpilastest väga suures vaimustuses, ta ise alles hiljuti oli gümnaasiumiklassidega alustanud. Selle õpetajaga, kes õpetab muusikat põhikoolis, me leppisime kokku, et ta hakkab ka muusikat eesti keeles õpetama. Tal on korralik eesti keele tase, kuid ta alguses natuke pabistas – nüüd sellel aastal õpetab ta eesti keeles. Mis siis edasi? Edasi on meil ühiskonnaõpetus ning midagi tuleks sellega teha. Meil on koolis kaks suurepärast ainespetsialisti, kellest üks valdab eesti keelt, kuid ta samuti natuke kardab nagu ka tegelikult kõik ülejäänud, kuna meie gümnaasiumiõpilased valdavad eesti keelt hästi ning on võimalik, et nad hakkavad õpetaja vigu parandama. Iga õpetaja aga ei taha, et lapsed teeksid talle parandusi. Seadust on muidugi vaja järgida ning järgmisel aastal on vaja siis ühiskonnaõpetusega alustada. Me leppisime selle õpetajaga niimoodi kokku, et ta annab proovimiseks 11. klassis ühe tunni eesti keeles. Me otsime õpetajat ka eesti koolist, kuid ma arvan, et meie enda õpetaja saab sellega hakkama. ././ Meil on üks noor geograafia õpetaja, kes on lõpetanud Tartu Ülikooli ning kes töötab meie juures juba neljandat aastat, ning teda me oleme samuti nendele kursustele saatnud. Praegu ta proovib eesti keeles õpetada põhikoolis ning kui selgub, et gümnaasiumis õpetav õpetaja ei julge seda enda peale võtta, siis ega direktoril ei jää midagi muud üle kui seadust järgida ja see aine ikka sisse viia – see noor õpetaja hakkab siis samm-sammult ette valmistama. ././

7: Kui rääkida sellest, et head eesti keele õpetajad tahavad aidata ja võtavad õpetamiseks mingeid aineid, siis siinkohal võib öelda, et meie õpetaja õpetab eesti kirjandust veel parema meelega, kuna ta on selle aine spetsialist, ta valdab seda informatsiooni. Me oleme üritanud temaga vestelnud ajaloo või ühiskonnaõpetuse õpetamise teemal, kuid see on tema jaoks raske, see ei paku talle huvi ja kõige tähtsam on see, et ta isegi ei saa võtta enda peale sellist vastutust, kuna siinkohal võime tagasi tulla eksamite juurde. Mis keeles otsustab laps eksamit teha ja mis on eksami sooritamise tulemusteks? ././

9: Libe tee on siin [rühmatööna valminud skeemil] meil aineõpetajate ees, kuna me võime ka mõnedest aineõpetajatest ilma jääda, samal ajal ka õpetajad võivad jääda tööst ilma kui nad ei valda eesti keelt. Eesti keele õpetajad on meil siis siin – nad on praegu väga nõutud, neid on hetkel vaja. 8: Nad saavad praegu erinevaid dotatsioone ja lisatasusid. ././

9: Kolleegide puhul on siin skeemil ära näidatud, et nendega tuleb olla ettevaatlik. Sest muidugi ülemineku perioodil võivad kollektiivi sees tekkida mingisugused konfliktid. See oli siis meie selline reaalne, natuke pessimistlik pilt. 7: See oli selline metafooriline pilt. ././

10: Ei saa jätta mainimata, et need pidevad stressid, mis on seotud näiteks keeleinspeksiooniga, ei lisa meile optimismi.

Teisisõnu – raske on kõigil:

8: see [üleminek] on vajalik, kuid see on raske. On raske leida kaadreid, on raske õpetajatel, kes on alati koolis töötanud, kuid nad ei suuda hästi eesti keeles õpetada ning nad peavad selle nimel pingutama, muidugi on ka õpilastel ja vanematel raske.

Ning seda kõike olukorras, kus venekeelsed gümnaasiumid on liikumas sulgemise suunas:

meile tundub, et venekeelsed gümnaasiumid on liikumas sulgemise suunas – vene põhikoolid vist veel jäävad, gümnaasiumid aga mitte. 2: Meie minister on ka seda maininud, et jäävad ainult mõned koolid. ././ See märk siin näitab, et ideaalis oleks hea kui vene gümnaasiumid säiliks ning et nad suudaksid edukalt mõned ained eesti keelele üle viia. Ning muidugi kui ühiskond tähtsustaks rohkem kooli ja ühiskonna rolli, siis kõik õpetajad tunneksid ennast mugavalt, väärikalt.

Positiivne on ehk see, et see paneb koolirahva tegutsema ühtse(ma?) meeskonnana:

3: Praegu paljud koolid sulguvad ja kui niimoodi vaadata, palju gümnaasiume ja gümnaasiumi õpilasi meil on, siis sellistes tingimustes tuleb meil seda kõike lahendada kooli ja selle kollektiiviga. Meil ei ole muud võimalust. Tuleb oma enda õpetajaid ette valmistada – me valmistasime näiteks meie muusika õpetaja ette ning ta saab selle kõige suurepäraselt hakkama, kuigi ta on ise isegi Venemaalt pärit.

Ent samas – tagasiteed enam ei ole:

9: Mis puudutab aga üleminekut eestikeelsele õppele, siis selle juures on meil märk, et tagasiteed enam ei ole. Me peame seda niikuinii tegema ning me ei saa tagasi liikuda. Siin on meil [etteantud materjalidest koostatud metafoorsel skeemil] näidatud ka see, et vene hariduse koha peal on kirves ning selle juurest viib ainult auklik tee.

Ning raskused on selleks, et neid ületada:

8: esimesena tuli mul pähe sõna „vajadus“. On vaja seadust täita, on vaja leida ja õpetada õpetajaid, seda on vaja õpilastele, kuna siis nad saavad elus edasi liikuda. Teise sõnana on mul kirjas „raske“ – see on vajalik, kuid see on raske. On raske leida kaadreid, on raske õpetajatel, kes on alati koolis töötanud, kuid nad ei suuda hästi eesti keeles õpetada ning nad peavad selle nimel pingutama, muidugi on ka õpilastel ja vanematel raske. On olemas selline venekeelne vanasõna: „Raskused on selleks, et neid ületada“. Nii et on vaja seda olukorda kuidagi lahendada.

5. Viidatud kirjandus

Barber, Michael; Mourshed, Mona; McKinsey ja Kompanii (2007). *Kuidas maailma tulemuslikumad haridussüsteemid on jõudnud tippu*. OECD.

Fullan, Michael (2006/2001). *Uudne arusaam haridusmuutustest*. Tallinn, Atlex.

Keller, Reiner (2007). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Kirss, Laura; Vihalemm, Triin (2008). Hariduslik integratsioon. RIP 2008-2013 vajadus- ja teostatavusuuringu haridusuuringu lõpparuanne. Riigihange 034118 „Riikliku Integratsiooniprogrammi 2008-2013 väljatöötamine”. Tartu: Praxis, Tartu Ülikool, Balti Uuringute Instituut, Hill&Knowlton, Geomedia.

Krueger, Richard A. (1997). *Analyzing and Reporting Focus Group Results. Focus Group Kit 6*. SAGE Publications: Thousand Oaks, London, New Dehli.

Laherand, Meri-Liis (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn.

Lasky, Sue (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. – *Teaching and Teacher Education* 21. Pp. 899–916.

Vassiltšenko, Larissa; Pedastsaar, Tiia; Soll, Maie; Kala, Ulve; Kera, Silvia (1998). Venekeelse kooli erinevate mudelitega seotud ootused ja kartused. — *Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele*. Tartu: Tartu Ülikool. Lk 149—187.

Van den Berg, Rudolf (2002). Teachers' Meanings Regarding Educational Practice. — *Review of Educational Research* 4 (72). Pp. 577—625.

6. Lisad

Lisa 1: õpetajate fookusgruppide (läbi viidud juunis 2008) kava ja materjalid

Sissejuhatus

Uuringu ja antud fookusgrupi eesmärgid; fookusgrupi olemus ja reeglid (sh konfidentsiaalsus).

Soojendus

1. Сколько лет Вы работаете учителем?
2. Какие предметы преподаете и сколько лет?
3. Прошу всех написать несколько ключевых слов, по вашему мнению характеризующих «переход русскоязычной гимназии на эстонский язык обучения».

Plokk 1: eestikeelseks õpetajaks saamine

1. Как случилось, что именно Вы начали/собираетесь преподавать на эстонском языке?

Вспомогательные вопросы (не ставить напрямую)

Почему именно Вы?

Было ли обсуждение среди коллег, кто будет преподавать на эстонском языке?

Чье решение это было?

Насколько добровольным или вынужденным был этот факт для вас?

Было ли это для Вас интересной задачей?

Или Вами двигала боязнь потери рабочего места?

Рассматривали ли Вы другие альтернативы? (например, смену места работы?)

Plokk 2: valmisolek ja valmistumine eestikeelseks õpetamiseks

Тем, кто уже имеет опыт преподавания:

1. Насколько Вы были готовы к тому, чтобы в первый раз начать преподавать на эстонском языке?

1.1. В каких аспектах Вы оказались более, в каких менее готовы?

2. Насколько с годами изменилась Ваша готовность преподавать на эстонском? (*при необходимости выделить различные аспекты*)

2.1. Если не выйдет само из ответов: Оглядываясь назад, была ли оправданной Ваша первоначальная уверенность /неуверенность?

Тем, кто начнет обучать с осени 2008 года:

1. Насколько Вы чувствуете себя готовой начать преподавать на эстонском?

2. В каких аспектах Вы чувствуете себя более уверенными?

2.1. Если не выйдет само из ответов: В каких аспектах Вы менее уверены /нуждаетесь в поддержке? (надеетесь ли получить ее до осени?)

Что вас беспокоит?

Что Вы сами предприняли или планируете предпринять для того, чтобы уменьшить эти проблемы / предупредить опасность?

3. В каких аспектах Вы больше всего готовились/готовитесь к преподаванию на эстонском языке?

3.1. Если не выйдет само из ответов, отдельно спросить в отношении следующих аспектов:

- учебные пособия
- методика преподавания
- цели результатов учебы

4. Как вы составляли свою программу работы (в голове ли, или на бумаге) – в какой степени и в каких аспектах вы ее переработали?

4.1. Если не выйдет само из ответов:

В каких аспектах вы изменили тот план работы (töökava), по которому Вы преподавали или до сих пор преподаете на русском языке?

Как Вы изменили ожидаемые результаты учебы или изучаемые темы?

Делали ли Вы это предварительно, или в процессе работы?

Как на ваши цели влияет госэкзамен или ваше стремление, чтобы как можно больше учащихся поступили в вузы?

Как на ваши цели влияет контингент / способности учеников?

Как по-Вашему, обучение в гимназии должно быть по силам всем, кто заканчивает основную школу, или в первую очередь тем, кто планирует получить дальше высшее образование?

5. Тем, кто уже имеет опыт преподавания:

Задним числом, выявились ли такие аспекты, которые необходимо было продумать прежде, чем начать преподавать?

Plokk 3: metoodiliste lahenduste tundmine ja kasutamine / eesti keeles õpetamise praktiline kogemus / ettekujutus sellest, mismoodi hakkab eesti keeles õpetamine reaalselt välja nägema

Предоставляются карточки с различными методическими возможностями²²:

Языковые «переменки» (тайм-ауты), когда Вы даете детям передохнуть и переходите на родной язык	Учебное видео, фильмы, телепередачи	Домашнюю страничку предмета, блоги, ЖЖ, и т.д.
Рефераты, исследовательские проекты	Звукозаписи, радиопередачи	Терминология на одном языке, объяснения и беседа на другом языке
Комбинирование эстонских и русских текстов, графиков, таблиц, рисунков, и т.д.	Учитель говорит только по-эстонски, ученики – как могут	На уроке - только по-эстонски, домашнее задание – кто как может
Разные темы на разных языках	Новая информация на одном	Уроки в компьютерном классе

²² Iga osaleja saab paki vastavate kaardikestega ning A4-formaadis skeemi, millele kaardikesi sorteerida.

	языке, повторение и итоги на другом языке	
Сотрудничество с преподавателем языка	Сотрудничество с другим предметником при <u>проведении</u> урока	Сотрудничество с другим предметником при <u>подготовке к уроку</u>
Тексты с пробелами, тесты с вариантами ответов на выбор, и т.д.	Листы с тематическим словарным запасом, примеры конструкций предложений	Power-point, графопроектор
Использование дополнительных часов	Что-то другое	Что-то другое

Сортируйте и прокомментируйте категории²³:

Использовал сам и могу сказать, что хорошо работает, полезно	... не работает, не реалистично
Не использовал сам, но думаю, что хорошо работает, полезно	... не работает, не реалистично

Везде попросить уточнения, примеры. К примеру, если говорят, что что-то работает /не работает, то спросить

- *Исходя из каких целей (знание предмета, предметные навыки/методы, изучение языка, госэкзамен, общие знания, ценностное воспитание) этот метод работает / не работает;*
- *Связано ли это с особенностями конкретного предмета и каким образом?*
- *Зависит ли это*
 - *от конкретного учителя, от его предпочтений,*
 - *от учеников?*
 - *от школы?*

В отношении каких предметов, на каких языках, и т.д.

Plokk 4 (väljajuhatav): infokanalid ja soovitud tulevikuks

1. По каким каналам Вы получаете информацию о требованиях государства к примеру в отношении того, что должно значить "предметное обучение на эстонском языке", насколько достаточной она была?

2. Тем учителям, у которых уже есть опыт преподавания на эстонском:

- *Что из своего опыта Вы бы посоветовали другим учителям, которые начнут преподавать на эстонском?*
- *Возможные вспомогательные вопросы: как уменьшить сложности, связанные с тем, что люди думают на одном, и говорят на другом языке, и т.д.*

Kokkuvõte: üldistus, tänu ning 2009. a seminaride tutvustus.

²³ Tabel on laotatud A4-formaadis lehele, mis antakse igale osalejale.

Lisa 2: õpilaste fookusgruppide (läbi viidud novembris-detsembris 2008) kava ja materjalid

Sissejuhatus

Uuringu ja antud fookusgrupi eesmärgid; fookusgrupi olemus ja reeglid (sh konfidentsiaalsus).

Soojendus: enda suuline tutvustus

- mis koolis õpin
- kogemused eesti keeles aine õppimisega (millal esimest korda, milliseid aineid olen õppinud, milliseid praegu)

1. Eestikeelse aineõppe plusside ja miinuste kirjapanek ning nende kommenteerimisest välja kasvavad arutelud

Palun mõelge mõni minut ja kirjutage käsilehele (KÄSILEHT 1)

первые позитивные и негативные явления, аспекты, ключевые слова, которые приходят в голову:

- * 2-3 позитивные/ приятные вещи, которые приходят в голову в связи с обучением на эстонском языке.
- * 2-3 негативные/ неприятные вещи, которые приходят в голову в связи с обучением на эстонском языке.

Vajadusel moderaator küsib näiteid, suunab kommenteerima (st püüab välja uurida märksõnade tähendust just selle õpilase jaoks).

Võimalusel-vajadusel lisapalve – rääkida üksteisele oma kogemustest (eestikeelsest aineõppest oma koolis).

2. Eestikeelse aineõppe alguse (ootuste vs. tegelikkuse) mäletamine (sama käsilehe jätk)

Вспомните, как Вы представляли себе обучение на эстонском языке до того как Вы это попробовали.

- * *Какие у Вас были ожидания, опасения, надежды?*
- * *Насколько действительность оправдала эти ожидания, или отличалась от них?*

3. Hinnangud käsilehel esitatud väidetele

Arutage palun omavahel väide väite haaval, milliste väidetega keegi teist nõustus ja mispärast.

Kommentaari: annan teile 5 minutit aega, et saaksite hinnata, kumma väitega olete rohkem nõus – kas a või b-ga. Keskel pluss-miinus tähistab varianti 'raske öelda', 'nii ja naa', 'mõlemad', 'oleneb'. Ka seda tabelit te ei pea pärast meile esitama, vaid tähtis on just see, kuidas igaüks teist neid vastuseid kommenteerib.

Vestluse käigus meelt muuta on kindlasti lubatud – aga meid huvitaks väga ka teada saada, kas ning kui, siis mispärast keegi teist seda tegi.

Algul igaiüks hindab omaette oma nõustumist nendega, seejärel oma seisukohtade esitamise, arutelu. Moderaator keskendub vestluse alalhoidmisele, osalejate julgustamisele.

KÄSILEHT 2:

A1: учиться на эстонском языке было <i>легче и приятнее</i> , чем я ожидал(а), потому что ...	a	+/-	b	B1: учиться на эстонском языке было <i>труднее и неприятнее</i> , чем я ожидал(а), потому что ...
A2: для для моего будущего ²⁴ предмет, чем язык, потому что ...	a	+/-	b	B2: для для моего будущего важнее язык, чем предмет, потому что ...
A3: при учебе на эстонском языке, мои оценки по предмету оказались такими же, чем если бы я учил(а) бы его на русском, потому что ...	a	+/-	b	B3: при учебе на эстонском языке, мои оценки по предмету оказались ниже, чем если бы я учил(а) бы его на русском, потому что ...
A4: изучение предмета на эстонском языке придало мне смелости, потому что ...	a	+/-	b	B4: изучение предмета на эстонском языке сделало меня менее уверенным, потому что ...
A5: я бы хотел / мог учиться на эстонском языке больше, потому что ...	a	+/-	b	B5: я бы хотел / мог учиться на эстонском языке меньше, потому что ...
A6: изучение предмета(ов) на эстонском языке – хорошая возможность для русскоязычных учащихся улучшить знание эстонского языка, потому что ...	a	+/-	b	B6: по сравнению с другими способами улучшить знание эстонского языка, доступными русскоязычным учащимся, влияние и польза изучения предметов на эстонском языке незначительны, потому что ...
A7: я рад(а), что смогла изучать предмет(ы) на эстонском языке, потому что ...	a	+/-	b	B7: я предпочел(ла) бы вообще не учиться на эстонском языке или изучать на нем какие-либо другие предметы, потому что ...
A8: на эстонском языке лучше изучать такие предметы, которые для учащихся особенно важны, потому что ...	a	+/-	b	B8: на эстонском языке лучше изучать такие предметы, которые по сути не очень важны, потому что ...
A9: для меня знание эстонского языка важно, потому что ...	a	+/-	b	B9: для меня знание эстонского языка не особенно важно, потому что ...

** Kogu FG vältel, aga eriti antud plokis suunab moderaator osalejaid võimalusel ja vajadusel käsitlema neid teemavaldkondi, mis sisaldasid meie abiturientideankeetides (sest antud FGd peaksid muuhulgas aitama meil neid ankeete 11. kl õpilast jaoks kohandada).*

Võimalusel uurida täpsemat järgmiste aspektide kohta:

- *emakeele ja eesti keele tähtsus/täendus*
- *millisena näevad õpetaja, kaaslase, vanemate, ühiskonna jms suhtumisi*

²⁴ Kaks eelnevat sõna ei sisaldunud esimesena läbi viidud Tartu noormeeste fookusgrupis.

- *kuivõrd üldlevinuks üht või teist seisukohta peavad (kas on oma kaaslaste-tuttavate hulgas täheldanud ka teistsugust arvamust)*
- *milles seisneb mingi aine olulisus õpilase jaoks?*
- *ühiskond kui motivaator, edasiõppimiskavatsus, võimalik Eestist lahkumise soov (kui mõni neist aspektidest jutuks tuleb, siis küsida kõigi käest)*

4. Kokkuvõte ja lõpuküsimus

Moderator võtab toimu nu lühidalt kokku seni ning esitab lõpu-ringiks küsimuse: mida soovitaksite kokkuvõttes nendele õpilastele, kes hakkavad eesti keelt õppima nüüd üha enam?

Lisa 3: koolijuhtide fookusgrupi (läbi viidud novembris 2008) kava ja materjalid²⁵

Sissejuhatus

Uuringu ja antud fookusgrupi eesmärgid; fookusgrupi olemus ja reeglid (sh konfidentsiaalsus).

1. Soojendus ja ülemineku üldiste aspektide arutelu

Palve märkida paberile soojenduseks 2-3 märksõna, mis üleminekuga seostuvad. Nende tutvustamisest kasvatada välja üldisem arutelu.

2. Kevadise koolijuhtide anketeerimise tulemuste kommenteerimine/arutelu

Aluseks käsileht = tabel uurijate esmaste järeldustega.

KÄSILEHT:

Tabel: valik koolijuhtide hinnanguid võimalikele venekeelsete gümnaasiumide eestikeelsele õppele üleviimise tulemustele või tagajärgedele. Vastused absoluutarvudes

	Eel- kõige see + ka see	Pigem mitte + kindlas ti mitte		Pigem mitte + kindlas ti mitte	Eel- kõige see + ka see	
Paranevad ainealased teadmised ja oskused	jah 9	ei 36		ei 17	jah 28	Halvenevad ainealased teadmised ja oskused
→ Lõpetajate ainealased pädevused ei parane, vaid pigem halvenevad.						
Paraneb eesti keele oskus	jah 43	ei 2		ei 17	jah 28	Halveneb vene keele oskus
→ Õpilaste eesti keele oskus paraneb kindlasti, aga võimalik, et see toimub vene keele oskuse arvelt.						
Tugevneb tung eestikeelsetesse gümnaasiumidesse	jah 16	ei 29		ei 17	jah 28	Suureneb põhikooli järel või gümnaasiumi ajal õpingute katkestajate arv
				ei 19	jah 25	Tugevneb tung kutsekoolidesse
→ Arvatavasti suureneb õpingute katkestajate arv, kuid pigem mitte eestikeelsetesse gümnaasiumidesse, vaid kutsekoolidesse minejate arvelt.						
Paranevad riigieksamitulemused	jah 9	ei 35		ei 20	jah 25	Halvenevad riigieksamitulemused
→ RE tulemused ei parane, kuid on raske öelda, kas halvenevad (võib-olla halvenevad).						
Rohkem hakatakse astuma Eesti ülikoolidesse	jah 35	ei 10		ei 24	jah 21	Rohkem hakatakse minema õppima välismaale

²⁵ Tegemist on realiseerunud kavaga, st eemaldatud on mõned varuküsimused, mida ei läinud tegelikult vaja.

→ Rohkem vene emakeelega gümnaasiumilõpetajaid astub Eesti ülikoolidesse, kuid on raske öelda, kas neid läheb senisest enam ka välismaale.						
Vähenevad pinged venelaste ja eestlaste vahel	jah 24	ei 21		ei 40	jah 4	Tugevnevad pinged eestlaste ja venelaste vahel
→ On raske öelda, kas pinged eestlaste ja venelaste vahel vähenevad, kuid tõenäoliselt need antud ülemineku tõttu ei tugevne. (St pigem ei muuda üleminek selles suhtes eriti midagi.)						

Arutelu käigus uurida, kas / mis on osalejate jaoks selles tulemusel üllatavat. Kas nende enda seisukohad on nende arusaamade suhtes muutunud?

3. Gümnaasiumi töö kujundamisega seotud subjektid (rühmatöö)

Skeem "Koolijuht ning teised üleminekuga seotud asutused ja subjektid ülemineku protsessis, nende seosed – ideaal ja reaalsus"

Palve kujutada skemaatiliselt (noolekesed jms) erinevate subjektide omavahelisi suhteid, omavahelisi ülesandeid-rolle (a) ideaalis, (b) tegelikkuses, kasutades soovi korral valmis pandud materjale – *st võite ise joonistada, aga kui soovite, siis võite kasutada mitmesuguseid pildikesi (abivahenditeks A3 paberid, vildikad, käärid, liim ning loomade, taimede, tööriistade ja liiklusmärkide pildikesed; lisaks lipikud osa sidusgruppidega: EESTIKEELNE GÜMNAASIUM, VENEKEELNE GÜMNAASIUM, KEELE-ÕPETAJA, AINE-ÕPETAJA, SEADUSANDJA, ÜHISKOND, RIIK, KOV, KOOLI JUHTKOND, KOLLEEGID, ÕPILASED).*

Vestluse käigus pöörab moderaator võimalusel tähelepanu küsimusele,

** kuidas kogetakse oma tegevusvabadust ja võimalusi, millised tegurid piiravad osalejaid rohkem, millised vähem jms.*

** milliseid strateegiaid on kasutatud eestikeelse aineõpetuse kehtestamisega toimetulekuks?*

** kuidas võiks täpsemalt ilmned koostöö eestikeelsete koolidega, huvitegevust ja õpilasvahetust [mida see endast õieti kujutab? kuivõrd tajuvad eesti koolide valmisoleku (puudumist) nt selleks?] kui ülemineku soodustajaid? (toogu näiteid)*

